

**Печеркина А.А.
Сыманюк Э.Э.
Умникова Е.Л.**

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

*Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт кадрового развития и менеджмента
Кафедра акмеологии и психологии управления*

**А.А. Печеркина
Э.Э. Сыманюк
Е.Л. Умникова**

***РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА***

Екатеринбург 2011

УДК 371.124 (021)

ББК 4421.421

П 31

Рецензенты:

А.В. Меренков – доктор философских наук, профессор; декан факультета политологии и социологии, зав. кафедрой прикладной социологии (Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина).

Э.Ф. Зеер – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор; зав. кафедрой психологии профессионального развития (Российский государственный профессионально-педагогический университет).

П 31 Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика [Текст] : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова : Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.и.], 2011. – 233 с.

ISBN 978-5-7186-0473-3

В монографии рассматриваются особенности профессиональной компетентности педагога, представлены результаты изучения ее структурных компонентов в зависимости от условий образовательной среды и стажа педагогической деятельности. Практико-ориентированный характер монографии придает определение направлений развития профессиональной компетентности.

Книга представляет интерес для специалистов в области профессиональной деятельности, руководителей образовательных учреждений, учителей, преподавателей и студентов, слушателей курсов повышения квалификации.

Рекомендовано Ученым советом ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (решение от 23.11.2011 №64).

ISBN 978-5-7186-0473-3

УДК 371.124 (021)

ББК 4421.421

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2011

© Печеркина А.А.,
Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	7
1.1. Теоретические основы профессиональной компетентности педагога	7
1.2. Структура профессиональной компетентности педагога	27
1.3. Факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности	41
1.4. Инновационная образовательная среда как фактор развития профессиональной компетентности педагога	51
ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	68
2.1. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога	68
2.2. Особенности развития профессиональной компетентности педагога	85
2.3. Программа психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов	146
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	175
БИБЛИОГРАФИЯ.....	180
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	194

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития российского общества характеризуется быстрой сменой технологий, что обуславливает формирование новой системы образования, предполагающей постоянное обновление. Успешность реализации непрерывного образования зависит от того, насколько будут способны все субъекты системы образования поддерживать конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как активность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Поэтому одним из перспективных направлений развития образования в России становится повышение профессионального мастерства, распространение передового опыта, создание инновационной образовательной среды. Сегодня образование в России ориентировано на активного и мобильного педагога, проявляющего инициативу, четко осознающего свои профессиональные цели, открытого для всего нового и оптимистично настроенного по отношению к инновациям. Именно такой педагог сможет эффективно реализовать ключевые направления, отраженные в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (от 12.11.2009 г.), представленной в Послании президента России Д.А. Медведева Федеральному собранию.

Проблему профессиональной компетентности педагога исследовали многие философы, педагоги, психологи. Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности рассматриваются в трудах В.А. Адольфа, Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса, Р. Стернера и др. Но несмотря на достаточно широкую представленность исследуемого феномена в

научной литературе, до сих пор нет однозначности как в его операционализации, так и в определении его состава, а следовательно, и в выделении путей его развития. Таким образом, актуальность темы обусловлена недостаточным обоснованием способов развития профессиональной компетентности педагогов и все возрастающими требованиями социальной практики в компетентных работниках.

Особую значимость профессиональная компетентность приобретает в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями. В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, проявлять стремление быть профессионалом, постоянно обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к риску, т.е. быть профессионально компетентным.

Однако, как показывает социальная практика, эти характеристики формируются далеко не у всех педагогов. Напротив, значительная их часть испытывает большие трудности при адаптации в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных условиях, и тогда отсутствие профессиональной компетентности может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности – от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии.

Успешность развития инновационного образования в свою очередь во многом определяется готовностью профессиональных кадров, работающих в сфере образования, к работе в инновационном режиме, к гибкому,

оперативному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества и личности. Поэтому развитие профессиональной компетентности педагогов становится одним из важнейших условий реформирования российского образования.

В этой связи становится значимым разработать такую программу психолого-педагогического сопровождения педагога, которая бы способствовала развитию его профессиональной компетентности, что приводит к повышению качества образования и формированию позитивных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

В данной монографии профессиональная компетентность педагога рассматривается как совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов.

В первой главе «Теоретические основы развития профессиональной компетентности педагога» раскрыты подходы к определению сущности и структуры профессиональной компетентности педагога, определены особенности инновационной образовательной среды, выявлены факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности.

Во второй главе «Технологии развития профессиональной компетентности педагога» рассмотрены теоретические основы психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности учителя. Также в данной главе представлены результаты изучения профессиональной компетентности учителя, позволившие определить ее особенности и содержание психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

1.1. Теоретические основы профессиональной компетентности педагога

В настоящее время система образования России характеризуется значительными преобразованиями, в результате которых наблюдается интенсификация, прежде всего, инновационных процессов.

Сегодня на систему образования значительное влияние оказывают внешние факторы. Ей предъявляются принципиально новые требования, постоянное повышение которых вызвано целым рядом тенденций мирового развития:

- ускорение темпов развития общества требует подготовки учащихся к жизни в быстро меняющихся условиях;

- при значительном расширении масштабов межкультурного взаимодействия особую важность приобретают коммуникабельность и толерантность выпускников школы;

- возникновение и рост глобальных проблем требует от молодежи для их решения современного мышления;

- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора ставят школу перед необходимостью формировать готовность граждан к такому выбору;

- динамичное развитие экономики и глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, обуславливают необходимость формирования у

выпускников школ желания и способности учиться на протяжении всей жизни [110].

Для того, чтобы соответствовать данным требованиям, школа должна изменяться, причем данный процесс должен быть непрерывным. Все это способен реализовать самостоятельный, активный, гибко реагирующий на происходящие изменения, способный принимать ответственность, относящийся к собственному развитию как ценности, умеющий и готовый постоянно учиться учитель. Таким образом, предъявляются особые требования, прежде всего, к развитию профессиональной компетентности педагога.

Компетентность, как научная проблема, в настоящее время еще не имеет точного и однозначного определения и не получила исчерпывающего анализа, несмотря на то, что интерес к ней имеет значительную историю развития (приложение 1).

Компетентность как понятие появилось в научном лексиконе в конце 50-х годов XX столетия [21]. Изначально его толкование в отечественных и зарубежных исследованиях имело различные смысловые акценты.

Зарубежные исследователи в содержание понятия вкладывали, прежде всего, практическое наполнение, наличие способностей, необходимых для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области (Р. Уайт, Дж. Равен, П. Бурдье, Д. Хаймс, П. Вейл, Ф. Данвер, Ф. Мерн и др.).

Так, по-мнению Дж. Равена, компетентность – это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг

друга в качестве составляющих эффективного поведения» [108, с. 253].

По-мнению автора, компетентность необходима для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия [107, с. 112]. Далее он утверждает, что:

1. Компоненты компетентности будут развиваться и проявляться только в процессе выполнения интересной для человека деятельности.

2. Эффективная деятельность – результирующая нескольких факторов – гораздо больше зависит от целого ряда независимых и взаимодополняемых компетентностей, которые охватывают широкий спектр ситуаций в процессе движения к цели, чем от уровня отдельной компетентности или способности, проявляемой в конкретной ситуации. Следует оценивать полный набор компетентностей, проявляемых индивидами в различных ситуациях в течение длительного времени, затрачиваемого на достижение личностно-значимых целей, а не уровень какой-либо отдельной способности.

3. Конкретная ситуация, в которой оказывается индивид, непосредственно влияет на формирование у него ценности и на возможность развития и овладения новыми компетентностями [109, с. 153].

Американский психолог Р. Шорт раскрывает понятие «компетентность личности». Компетентную личность автор характеризует как «человека, который обладает знаниями «основ наук» и умения с ними связанные, а также навыки, необходимые для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения» [12, с. 66]. В данном случае

акцентируется внимание на развитии способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром.

Западноевропейские модели компетентности акцентируют внимание на таких качествах как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самостоятельное овладение новыми знаниями, навыками, положительное представление о своей личности, способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе.

В целом зарубежные ученые относят компетентность больше к общей характеристике индивида, а не связывают ее с конкретными умениями.

Отечественные научные издания середины-конца XX века в содержание понятия «компетентность» включали наличие необходимых личностных характеристик, а также знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности [112].

Так, Б.Д. Эльконин определяет компетентность как «меру включенности человека в деятельность (в ее социальный «срез»). Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть» [143].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова рассматривается понятие «компетентный» – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области и понятие «компетенция» – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг полномочий, прав [94, с. 288].

В «Советском энциклопедическом словаре» понятие «компетенция» определяется как знание и опыт в той или иной области [123, с. 614].

Интеграционные процессы в мировом сообществе конца XX – начала XXI века способствовали выработке подходов к пониманию основных социально-экономических явлений и категорий, приемлемых для различных научных областей, обусловленных различными методологическими основаниями. Современное определение понятия «компетентность» в отечественной науке по содержанию созвучно с зарубежными. Основными структурными характеристиками являются знания, умения, способности, имеющие деятельностно опосредованный характер.

Детальный анализ становления категории «компетентность» дан в работах И.А. Зимней и позволяет проследить динамику представлений от появления в науке данной категории до широкого использования в различных профессиональных и научных средах [52]. Так, автор выделяет ряд этапов становления компетентностного подхода в образовании, в зависимости от изменения подхода к рассмотрению понятия «компетентность».

Первый этап (1960-1970 гг.) – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается исследование разных видов языковой компетентности, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап (1970-1990 гг.) – характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно народному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Важно отметить, что отечественные и зарубежные исследователи начинают не только изучать компетенции, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Для разных видов деятельности исследователи выделяют различные виды компетентности. Например, при разработке уровней владения иностранным языком внутри языковой компетенции/компетентности Совет Европы выделяет стратегическую, социальную, социалингвистическую, языковую и учебную. Существенно подчеркнуть, что в России в этом же 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность впервые рассматривается как интегративное «свойство личности» [66]. В это же время в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [98].

Третий этап исследования компетентности как научной категории, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой, где профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и прием их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Здесь также подчеркнута сложная интегративная природа компетентности [83, с. 46].

Данный этап развития значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию Ж. Делор сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить), по сути определил основные глобальные компетентности. Так, согласно Ж. Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [37, с. 37].

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. А также результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д. [127, с. 14]. При этом И.А. Зимняя отмечает, что компетентность всегда является актуальным проявлением компетенции, но большинство авторов, несмотря на это, данные понятия не различают и рассматривают как синонимы [54, с. 16].

На современном этапе понятие «компетентность» является объектом пристального изучения многих отечественных авторов. Это приобрело особую актуальность в связи с тем, что в образовании фиксируется компетентностный подход. Именно поэтому оно вызвало множество обсуждений в кругу ученых (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.).

Так, по-мнению Н.Ю. Емельянова, компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе [42, с. 36].

По-мнению Е.И. Огарева, компетентность – категория оценочная, которая характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей [12, с. 10].

Иной подход к трактовке данного понятия дает в своей работе М.П. Чошанов. Автор определяет компетентность как принципиально новое качество профессиональной подготовки. В подтверждение этому он приводит пример из опыта приема на работу сотрудников американскими фирмами, когда претенденту могут отказать в получении места только потому, что его компетентность превышает требуемую на данную вакансию. Причем, данный термин в большинстве случаев употребляется чисто интуитивно. Обычно им выражают высокий уровень квалификации и профессионализма специалиста [135, с. 25].

По-мнению автора, компетентность как специфическое качество совокупности профессиональных знаний и умений выражается в следующем:

1. Знания компетентного человека оперативны и мобильны, они постоянно обновляются.
2. Компетентность включает как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты. Необходимо не только знать существо проблемы, но и уметь решать ее практически, причем оптимальным

способом, поэтому гибкость метода – обязательная характеристика компетентности.

3. Компетентность предполагает умение выбирать оптимальные решения, аргументировать выбор, отвергать ложные пути, то есть обладать критичностью мышления [135, с. 26].

А.М. Новиков [91, с. 6] рассматривает понятие «компетентность» как альтернативное понятию «профессионализм». Профессионализм, по мнению автора, относится к технологической подготовке, а компетентность включает содержание надпрофессионального характера, компоненты которого называют «базисные квалификации». Это такие качества личности как самостоятельность действий, творческий подход к любому делу, готовность постоянно обновлять знания, гибкость ума, готовность к системному и экономическому мышлению, умение вести диалог, сотрудничать в коллективе, общаться с коллегами [36, с. 156].

Л.И. Фишман подчеркивает, что компетентность – термин, во многом сопряженный с понятием «культура профессиональной деятельности» и даже «профессиональные ценности и стереотипы» [133, с. 117]. И хотя среди различных определений компетентности можно найти самое простое, такое как «знание, опыт в той или иной области», чаще всего под этим термином понимают сложное интегрированное качество личности, обуславливающее возможность осуществлять некоторую профессиональную деятельность. Причем речь идет не об отдельных знаниях или умениях, а о свойстве, позволяющем человеку осуществлять деятельность целиком.

И.А. Зимняя, рассматривая понятие «компетентность», выделяет две модели – личностную и

деятельностную. Автор указывает на то, что теоретической основой выделения групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что:

а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев);

б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев);

в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);

г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

С этих позиций И.А. Зимняя разграничивает три группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Отмечая, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений, автор обозначает круг этих компетенций, имея ввиду их дальнейшие проявления как компетентностей [54, с. 22-28].

Итак, в психологии существуют следующие определения компетентности:

- уровень успешного решения проблемных ситуаций (С.Д. Смирнов) [122];

- уровень сформированности общественно-педагогического опыта субъекта (Ю.Н. Емельянов) [43];

- совокупность профессиональных свойств или способностей, позволяющих реализовывать должностные требования на определенном уровне (Л.И. Анцыферова) [13];

- уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, позволяющий человеку в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе (Л.П. Урванцев, Н.В. Яковлева) [144];

- уровень базового и специального профессионального образования, умение аккумулировать опыт решения профессиональных задач, стаж работы (А.И. Омаров) [см.: 25];

- качество профессиональной подготовки (М.П. Чошанов) [135];

- мера понимания окружающего мира и степень адекватности взаимодействия с ним (Д. Прайнер) [см.: 108];

- сложное интегрированное качество личности, обуславливающее возможность осуществлять некоторую профессиональную деятельность (Л.И. Фишман) [133];

- совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающая успешное и эффективное выполнение деятельности (M. Perlmutter, L. Nyquist) [см.: 108, 138].

Анализ приведенных выше определений понятия «компетентность человека» показывает, что главными ее характеристиками являются знание и опыт в конкретной области, или профессии.

«Профессия, – пишет Е.И. Рогов, – есть деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые, в конечном счете, детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает» [111, с. 7].

Таким образом, компетентность человека связана с профессией в конкретной сфере общественной жизни, которую обслуживает деятельность. В качестве сфер общественной жизни, как правило, выделяют, материальную и духовную. Педагогическая деятельность, направленная на приобщение учащихся к культуре и ее ценностям, тем самым обслуживает духовную сферу общества.

Социально-опосредованный характер педагогической деятельности проявляется в том, что она осуществляется во благо ученика, ради его развития, во имя обретения им человеческой сущности и его становления как субъекта деятельности, способного строить жизнь, достойную человека. Созидание такой жизни требует, чтобы ученик по окончании школы выбирал ту профессию, которая отвечает как его потребностям, так и запросам общества, в котором он живет.

Следовательно, деятельность учителя обслуживает духовную сферу общества, так как учитель, воспитывающий ученика, транслирует культуру, вводит ребенка в мир культуры, развивает у него способность к сохранению культуры, к ее созиданию и преобразованию, а также, в определенной степени, и материальную сферу, так как учащиеся будут работать в этой сфере. Решение данных задач требует, чтобы учитель владел необходимыми профессиональными знаниями и умениями для включения учащихся в систему общественных отношений с целью их подготовки к жизни и к труду, формирования у них ценностного отношения к знаниям, к человеку и к результатам его деятельности и т.д. Из этого можно сделать вывод о том, что речь идет о профессиональной компетентности учителя [18, с. 25-26].

Большой вклад в разработку проблем профессиональной компетентности внесли отечественные

исследователи Л.П. Алексеева, В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Н.А. Гришанова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др. (приложение 2).

Рассмотрим ключевые точки зрения на определение понятия «профессиональная компетентность».

Так, В.Д. Шадриков считает, что профессиональная компетентность – это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые позволяют успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [136, с. 34].

В понимании А.К. Марковой профессиональная компетентность представляет собой «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда» [75, с. 25].

В сфере профессиональной компетентности, по мнению Н.В. Кузьминой, особая роль принадлежит психологической компетентности, которая представляет собой структурную систему знаний о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющем профессиональные или иные взаимодействия. Психологическая компетентность состоит из нескольких взаимосвязанных подсистем: социально-перцептивной, социально-психологической, аутопсихологической, коммуникативной, психолого-педагогической [66, с. 90].

В исследовании В.Я. Адольф, профессиональная компетентность выступает:

- фактором, снижающим психическую напряженность и повышающим эмоциональную устойчивость;

- формой взаимосвязи познавательной и профессиональной активности;

- регулятором и механизмом последовательного превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [6, с. 51].

Э.Ф. Зеер, рассматривая профессиональную компетентность, опирался на структуру личности, предложенную К.К. Платоновым, где ведущими являются [51]:

- профессиональная направленность (профессиональная позиция, ценностные интересы, профессиональное самоопределение);

- профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, индивидуальный опыт, мастерство).

Проанализировав последнее понятие более подробно, автор полагает, что функциональное развитие профессиональной компетентности на начальных стадиях профессионального становления специалиста имеет относительную автономность, а на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами. Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм.

Таким образом, в отечественной психологии понятие профессиональная компетентность определяется через такие категории, как знания, умения и навыки,

позволяющие успешно решать задачи профессиональной деятельности.

В зарубежных исследованиях профессиональная компетентность была разработана как модель «компетентности работника», где акцент сделан на ту часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так, американский психолог Э. Доуле, важнейшим компонентом квалификации работника выделяет «способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда» [12, с. 66].

А. Шелтен профессиональную компетентность представляет как совокупность специальной (наличие специальных знаний), социальной (положительное представление о своей личности, способность общаться с другими людьми, умение себя вести в коллективе), методической (умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самообразование, саморазвитие) компетентности [11, с. 67; 146].

На основании проведенного теоретического анализа, можно сделать вывод, что и отечественные, и зарубежные исследователи вкладывают различное понимание в содержание понятия «профессиональная компетентность». В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую сторону (профессиональное самосовершенствование), в работах же отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса (методологические подходы, определения понятия, структурные компоненты, детерминанты развития).

Из вышесказанного следует, что профессиональная компетентность – это качество высокопрофессионального работника, способного максимально реализовывать себя в

конкретных видах трудовой деятельности и способного адаптироваться к изменяющимся условиям рыночного механизма, управляющего профессиональной мобильностью, планированием карьерного роста, профессиональной самоактуализацией [27].

Этот характер профессиональной компетентности наиболее ярко проявляется в профессии педагога [57, с. 29]. Педагог – одна из самых сложных, требующих большой самоотдачи профессий. Сложность ее определяется как высокими требованиями, предъявляемыми к учителю в условиях современного развития общества – ускорения научно-технического прогресса, роста информированности, так и огромными затратами умственной, психической энергии в его преподавательско-воспитательной деятельности.

Профессиональная деятельность учителя представляет собой определенную систему различных, постоянно меняющихся, но в том числе и апробированных, устоявшихся его взаимоотношений с учениками, родителями, коллегами и администрацией школы [57, с. 29].

Профессиональная компетентность педагога представлена в ряде работ (Н.В. Андронов, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Л.В. Комаровская, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Макова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, А.И. Щербаков и др.).

По мнению А.К. Марковой, профессиональная компетентность преподавателя определяется, с одной стороны, анализом, процессом (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя) и результатом (обученность и воспитанность обучаемых) его труда, с другой стороны, соотношением объективно необходимых профессиональных знаний и умений и психологических качеств, которыми он обладает.

Определение демонстрирует многозначное понимание содержания основных элементов представленной структуры и достаточно широкий спектр взглядов на сущность профессиональной компетентности [79].

В концепции профессионального развития учителя Л.М. Митина выделяет три интегральные характеристики педагогического труда учителя: направленность, компетентность и эмоциональную гибкость, которые по существу являются интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогической деятельности в целом [84].

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека. Понятие компетентности связывается с определенной областью деятельности, в данном случае, профессионально-педагогической деятельностью учителя. По мнению автора, профессиональная компетентность учителя, это:

- владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах труда учителя;
- владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности;
- овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты [68].

Модель Н.В. Кузьминой выстроена в соответствии с особенностью профессиональной деятельности педагога, причем личность самого учителя выступает только одним из структурных компонентов модели. Понятие профессионально-педагогической компетентности ориентировано, по мнению автора, на представление о

педагоге как субъекте педагогического воздействия, способного особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач.

Н.В. Андропова в своем исследовании профессиональной компетентности учителя рассматривает ее как профессиональные знания, педагогические умения, профессиональную позицию и психологические качества [10].

Н.Е. Костылева, исследуя личностные образования учителя, представила профессиональную компетентность следующими компонентами: личностно-гуманистическая ориентация; педагогическое восприятие; педагогические умения; педагогическое творчество [63, с. 26]. Все эти категории органично связаны и образуют целостную систему.

Отсюда профессиональная компетентность педагога – это «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающие готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности». Автор считает, что «одним из важнейших компонентов в структуре профессиональной компетентности учителя являются профессиональные знания. Эффективность педагогической деятельности учителя во многом зависит от уровня и качества его знаний в области той науки, основы которой составляет преподаваемый предмет. Учитель, прежде всего, должен знать свой предмет, ту науку, которую он преподает, ее основы» [63, с. 252].

В работах Е.И. Рогова профессиональная компетентность учителя понимается как «совокупность физических, психических, личностных и социальных изменений, происходящих в человеке в процессе

овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач» [111].

Т.В. Добудько, исследуя проблему формирования профессиональной компетентности учителя информатики, приходит к выводу, что профессиональная компетентность педагога есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Содержание данного понятия применительно к учителю информатики автор связывает с нормативной моделью профессиональной деятельности учителя, адекватной его деятельностной модели. Также обосновано положение о том, что деятельностная модель учителя соотносится с профессиональной компетентностью учителя (информатики), как «сущее» и «должное» [38].

Действительно, педагогическую деятельность можно и следует рассматривать в качестве должного, которое с необходимостью ждет своего осуществления. Для этого необходимо построить нормативную модель педагога как учителя, как воспитателя, а также как человека и как профессионала.

В подходе Е.Н. Волковой профессиональная компетентность учителя понимается как профессиональное развитие личности и рассматривает ее через призму развития субъектных качеств учителя. «Субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Это интегративная характеристика, которая составляет основу профессиональных способностей, и связана с выявлением системообразующего отношения профессиональной деятельности» [29, с. 66]. Для педагога таким отношением выступает ценностное отношение к

ученику, к своим коллегам, к самому себе. Отношение человека к самому себе как к деятелю предполагает призвание и принятие у себя активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, мотивации с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля. В своих исследованиях автор полагает, что у педагогов наряду с выраженностью некоторых компонентов субъективности, отсутствует целостная и связанная выраженность личностных свойств.

Е.Н. Волкова говорит о необходимости создания специальных образовательных программ, направленных на развитие у педагога деятельного отношения к себе. Учитель как субъект должен сам творить собственную деятельность, преобразовывать ее, оценивать ее результаты и себя в ней. Именно такой подход обеспечивает возможность выполнения учителем профессиональных требований на высоком уровне качества, в этом проявляется его профессиональная компетентность.

Подводя итог можно резюмировать, что, несмотря на интерес науки к рассмотрению данного понятия, сам термин окончательно не устоялся в психологии. Так, под профессиональной компетентностью учителя понимают:

- соотношение объективно необходимых профессиональных знаний и умений и психологических качеств, которыми обладает педагог (А.К. Маркова);
- интегральную характеристику педагогического труда учителя (Л.М. Митина)
- осведомленность педагога, свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи (Н.В. Кузьмина);
- совокупность физических, психических, личностных и социальных изменений, происходящих у

педагога в процессе овладения и длительного выполнения деятельности (Е.И. Рогов);

- профессиональные знания, педагогические умения, профессиональную позицию и психологические качества (Н.В. Андропова);

- сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающие готовность учителя к выполнению педагогической деятельности (Н.Е. Костылева).

В рамках данной работы профессиональная компетентность педагога определяется нами как совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов.

1.2. Структура профессиональной компетентности педагога

Изучение профессиональной компетентности учителя обуславливает необходимость выделения ее структурных компонентов, а также описания их содержания.

Специфика профессиональной компетентности педагогов определяется особенностями педагогического труда, его отличиями от других видов деятельности. Можно выделить несколько таких отличий:

1. Оперативный и систематический характер педагогического труда требует, по словам А.С. Макаренко, «немедленного анализа и немедленного действия» [74].

2. Ограниченные возможности надежного выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации.

3. Педагогический труд осуществляется постоянно, изо дня в день, но результаты его сказываются не сразу, проявляется свойство «отдаленной» результативности.

4. Существенной профессиональной особенностью труда педагога является умение прогнозировать дальнейшие возможности развития качеств воспитуемых по первичным результатам воздействия.

5. Каждый педагог трудится индивидуально, но, одновременно, результаты обучения и воспитания складываются из коллективных усилий разных педагогов. Нередко отсутствие единства требований в педагогическом коллективе может существенно снизить эффективность труда отдельных педагогов.

6. Результативный педагогический процесс определяется целостностью усилий каждого из его участников (учителей, учащихся и их родителей, администрации).

7. Труд педагога внутренне противоречив, в нем сочетаются специализированные знания, умения, навыки (по отдельным дисциплинам отраслям науки и производства) и общепрофессиональные – психолого-педагогические знания, умения, навыки. Кроме того, такая внутренняя разнородность педагогической профессии существенно затрудняет сопоставление уровня профессиональной компетентности для разных групп педагогов, особенно требуя дифференцированного подхода [57, с. 29-31].

В.Я. Адольф выделяет следующие специальные критерии профессиональной компетентности:

1. Избирательность. Характеризуется степенью принятия педагогических целей, профессионально и лично значимых для индивида. Субъективно это проявляется в дифференцированном отражении целей в педагогической деятельности, что детерминирует

стремление личности к реализации себя в качестве педагога уже в период обучения в институте.

2. Осознанность. Имеется ввиду способность педагогов целенаправленно управлять своей умственной деятельностью, овладеть способами грамотного анализа профессиональных ситуаций. Усваиваемые знания должны осмысливаться на более широком социальном контексте.

3. Результативность. Проявляется в конкретных итогах деятельности, связанных с педагогическим преобразованием проблемных ситуаций, в степени рассогласования между «должным» и «желаемым».

4. Творческий характер. Определяется умением преобразовывать нестандартные педагогические ситуации в социально и личностно значимых целях, находить оптимальные варианты их решения.

5. Интерес. Необходимо совмещать личные и профессиональные интересы [6, с. 54].

По мнению В.Я. Адольфа, решающее влияние на структуру профессиональной компетентности соответственно ее целям в системе профессиональной подготовки оказывают:

- структура познавательной деятельности;
- структура совокупного объекта изучения – окружающей человека действительности, отраженная в предметной структуре научного знания;
- необходимость и специфика конкретных видов познавательной деятельности;
- необходимость развития положительных индивидуальных качеств личности (способностей, интересов, склонностей);
- логика развития основных параллелей учебного процесса [6, с. 65-66].

Важно отметить, что ни одна из этих детерминант не может быть поставлена над другими – все эти факторы

совокупно, комплексно влияют на структуру профессиональной компетентности.

Отсюда основными компонентами структуры профессиональной компетентности, по-мнению автора, являются: содержательно-оперативный, мотивационный, целеполагающий, личностный [6, с. 66].

Структуру профессиональной компетентности В.А. Сластенин предлагает раскрыть через совокупность общих и частных профессиональных умений. В идеале полное соответствие специалиста требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всей совокупности профессиональных умений.

И.В. Гришина, рассматривая профессиональную компетентность директора школы, выделяет следующие функционально связанные между собой компоненты:

- мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления;
- когнитивный – совокупность знаний, необходимых для управления;
- операционный – совокупность умений и навыков практического решения задач;
- личностный – совокупность важных для управления личностных качеств;
- рефлексивный – совокупность способностей предвосхищать, оценивать собственную деятельность, выбирать стратегию управления [36, с. 159].

Выделение данных компонентов основано на следующих теоретических положениях:

- по своей сущности и структуре профессиональная компетентность директора школы включает основные компоненты, которые тесно связаны с основными структурными элементами управленческого процесса;

- такая компетентность не является просто механическим отображением управленческого процесса, а тесно связана с «Я-концепцией» директора школы – совокупностью его представлений о себе, установок на себя (рефлексия);

- в каждом из компонентов структуры профессиональной компетентности директора школы представлены качества, которые принадлежат как к первому, так и второму уровню управления, и, соответственно, профессиональная компетентность в данном случае рассматривается как целостная структура, в единстве всех ее элементов;

- учитывая особенности управления в системе среднего образования, особое место среди качеств, которые относятся ко второму уровню (принятие управленческого решения, влияние на людей, учет потребностей, мотивов, интересов работающих, общение и т.п.), будет уделяться личностным образованиям, связанным с гуманистической направленностью управления [36].

По мнению автора, данная модель является универсальной, поэтому с ее помощью можно описать профессиональную компетентность и учителя, и классного руководителя, и других представителей педагогической профессии. Различия данных описаний будут проистекать из тех конкретных ситуаций, в которых действуют эти специалисты. Другими словами, если необходимо оценить компетентность любого специалиста, нужно определить не только субъективный, но и реальный контекст его действий. Конкретная ситуация, в которой он действует, непосредственно влияет и на развитие уже сформировавшейся, и на овладение новой компетентностью. Исходя из этого, формирование профессиональной компетентности у директоров школ

осуществлялось И.В. Гришиной на основе решения ими различных типов управленческих ситуаций, а именно: типовых управленческих ситуаций, общих для деятельности руководителей традиционных и новых типов общеобразовательных учреждений; типовых управленческих ситуаций, характерных для деятельности руководителей школ нового типа (гимназий, лицеев); организационно-управленческих и психологических ситуаций в деятельности руководителей школ.

Т.В. Добудько описывает структуру профессиональной компетентности учителя через определенные виды умений, а именно:

1. аналитические умения;
2. прогностические умения и проективные умения;
3. рефлексивные умения (профессиографический подход), а также адекватные им профессиографические образования:

- педагогическое мышление и педагогическая эрудиция;

- педагогическое предвидение, умозаключение, воображение, интуиция, прогнозирование;

- педагогическая рефлексия [38, с. 200].

Следует отметить, что Т.В. Добудько исследовала проблему формирования профессиональной компетентности учителя, преподающего конкретный учебный предмет (учителя информатики). В рамках же данного исследования речь идет о педагогической компетентности педагога в принципе, а не педагога-предметника.

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

1. профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

2. профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

3. профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

4. личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [78].

В работе Н.Е. Костылевой представлены следующие компоненты профессиональной компетентности учителя:

- личностно-гуманистическая ориентация;
- педагогическое восприятие;
- педагогические умения;
- педагогическое творчество.

Они связаны и образуют целостную систему, опираясь на которую автор определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование, в основе которого лежат интеграция опыта, теоретические знания, практические умения и значимые личностные качества, обуславливающие готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности [86].

Исламгалиев Э.Г. указывает на то, что продуктивно выделение трех компонентов профессиональной компетентности: профессионализма знаний, общения и самосовершенствования. Аналогично и разграничение двух групп показателей – процессуальных (три стороны труда преподавателя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результативных (обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость учащихся) [11]. Это предполагает «человекоцентристский» акцент при определении уровня профессиональной компетентности.

Усвоение знаний – не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», то есть

умений и навыков – главного критерия профессиональной готовности. В самом общем виде психолого-педагогические знания определены учебными программами. Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности, теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой педагогических умений и навыков. Педагогические умения – это совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях. Существует несколько подходов к классификации педагогических умений. Их можно свести в три большие группы: по педагогическим функциям [66]; по постановке и решению разного класса педагогических задач [126]; по этапам управления педагогическим процессом [119].

В результате модель профессиональной компетентности учителя может быть представлена как единство его теоретической и практической готовности. На основании названных подходов педагогические умения объединяются в четыре группы:

- конструктивные – умение ставить педагогические задачи. Они связаны с «переводом» содержания объективного процесса социализации в конкретные задачи обучения и воспитания: изучение личности и коллектива с целью определения уровня подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и

развивающихся задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

- организаторские – умение программировать способ педагогического действия. Они позволяют построить и привести в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных и развивающих задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;

- коммуникативные – умение выполнять педагогическое действие. Они предполагают выделение и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приведение их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.) осуществления образовательного процесса; развитие деятельности школьника, превращающей его из объекта в субъект педагогического процесса; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы с окружающей средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий;

- гностические – умение изучать результаты решения задачи. Они требуют учета и оценки итогов педагогической деятельности: самоанализ и анализ хода педагогического процесса и действий педагога; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Педагогическая компетентность будет только набором профессиональных навыков, если в нее не вдохнуть педагогическое творчество. Без сотворчества с обучающимися продуктивный процесс немыслим. В

данном отношении интересен подход к сотворчеству – с выделением ряда уровней сотворчества:

- уровень элементарного взаимодействия с классом: педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту других учителей;

- уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения;

- эвристический, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;

- высший уровень сотворчества педагога, который характеризуется его полной самостоятельностью, при использовании готовых приемов он вкладывает в них личностное начало, поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса [57, с. 35-36].

Также автор рассматривает вопрос о соотношении понятий «педагогическое мастерство», «педагогическая умелость», «педагогическое новаторство» и «профессиональная компетентность».

Под педагогической умелостью Э.Г. Исламгалиев понимает достаточно хорошее владение учителем системой важнейших обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на программном профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения и воспитания учащихся.

Следующей ступенью профессионального роста и совершенствования учителя является педагогическое

мастерство. Педагогическое мастерство есть не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса.

Высшим уровнем профессиональной деятельности учителя является педагогическое новаторство. Педагогическое новаторство органически включает в себя выдвижение и реализацию новых, прогрессивных идей, принципов и приемов в процессе обучения и воспитания и весьма существенное повышение их качества.

По мнению автора, часто используемые категории «педагогическая умелость», «педагогическое мастерство», «педагогическое творчество» являются не столько однородными, сколько могут выступать как качественные характеристики уровней квалификации педагогов.

В ходе исследования автором была поставлена задача определить в каком соотношении находятся профессиональная компетентность, педагогическое мастерство и педагогическое творчество и разработать наиболее полные индикаторы данных связей.

Итак, педагогическое мастерство – это деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы. В отличие от мастерства педагогическое творчество – это всегда поиск и нахождение нового: либо для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо себя и для других (создание новых оригинальных подходов отдельных приемов, перестраивающих известный педагогический опыт).

Педагогическое творчество само по себе – это процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению, преобразованию существующего опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования составляет суть динамики творчества учителя.

Мастерство – высокая степень овладения определенным видом специализированной деятельности, основывается на глубоком понимании дела, сочетаемом с развитыми умениями осуществлять рациональные и эффективные действия. Творчество, творческая деятельность – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Таким образом, можно сделать вывод, что мастерство входит в состав педагогического творчества и является составляющей профессиональной компетентности. Отсюда, структура профессиональной компетентности педагога, по-мнению автора, может выглядеть следующим образом (рис. 1).

Котлярова И.О. в составе профессиональной компетентности учителя выделяет следующие составляющие. Педагогическая компетентность в областях: методологических основ педагогики; педагогических теорий; педагогической технологии и методики; проектирования и конструирования педагогических систем; педагогического общения; образовательных инноваций; теории и практики педагогического исследования; управления образованием; профессионального самосовершенствования; управления психическим состоянием человека; психологических типологий. Социально-предметная компетентность в областях преподаваемой дисциплины и частных методик.

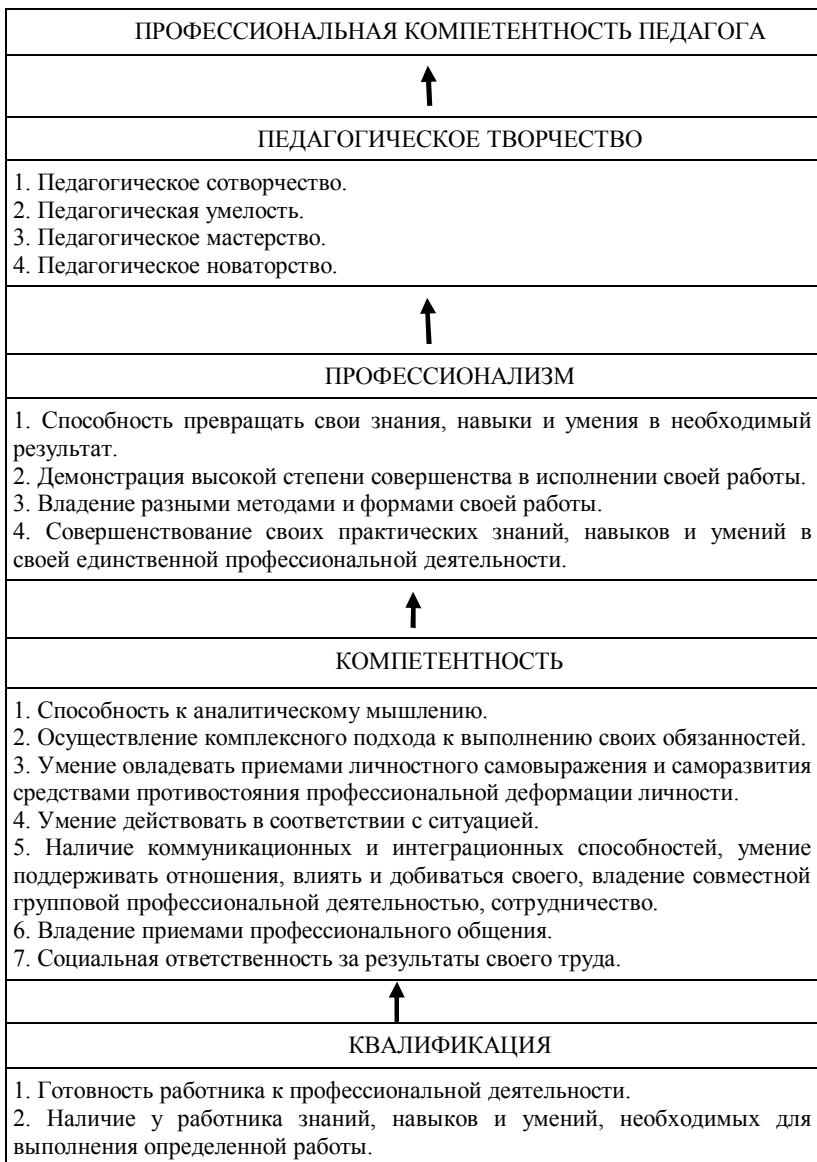


Рис. 1. Структура профессиональной компетентности педагога

Эти содержательные аспекты характерны для нормативной стороны компетентности, индивидуальной и экстремальной компетентности.

Таким образом, в отечественной психологии структурные компоненты профессиональной компетентности учителя определяют либо через иерархию знаний, умений, личностных качеств (Т.В. Добудько, Э.Г. Исламгалиев, А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), либо через ряд специфических способностей, которые предполагают профессиональное мастерство (Ю.В. Варданян, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков и др.), либо через определенные компоненты (И.В. Гришина, Н.Е. Костылева, И.О. Котлярова и др.).

В зарубежной психологии при определении профессиональной компетентности акцент делается на способность действовать самостоятельно и ответственно. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- социальная компетентность как способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими, готовность к принятию ответственности за результаты своего труда, владение приемами профессионального обучения;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать профессиональные типовые задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- индивидуальная компетентность – готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к

профессиональной рефлексии, преодолению профессиональных кризисов и деформаций.

На основании теоретических положений, представленных в работах И.В. Гришиной, Н.Е. Костылевой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, структура профессиональной компетентности педагога в данной работе рассматривается состоящей из трех компонентов:

- деятельностного компонента (предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентация на работу с людьми, ориентация на интеграцию усилий других, стремление создавать новое, готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивация к достижению успеха, готовность к риску);

- личностного компонента (стремление самому строить свою жизнь, отвечать за происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния);

- социально-коммуникативного компонента (гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки самоконтроля в общении).

1.3. Факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности

Определение путей развития профессиональной компетентности учителя ставит на первый план вопрос о его детерминантах. Вопросы об общественной детерминации развития сознания человека были разработаны в русле культурно-исторической концепции развития высших психических функций (Л.С. Выготский),

во введенном в методологию отечественной психологии положении о том, что сама природа человека – продукт истории, в определении деятельности как основного способа и условия развития личности (Ф.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Эти положения в дальнейшем были дополнены принципом единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов), раскрытием роли общения в формировании и становлении сознания и личности индивида, положением о личности как активном субъекте своего собственного развития (Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев и др.).

С точки зрения системного подхода детерминация представляет собой систему детерминант разного типа, то есть является системой. Главным в этой системе являются каузальные отношения. В самом общем виде, причина – «это некоторое событие (объект, процесс), которое необходимым образом вызывает другое событие-следствие. Если нет причины – нет следствия» [73, с.26]. Однако одними каузальными связями детерминация не ограничивается. В неё включаются также внешние и внутренние факторы, вместе с опосредующими их звеньями.

Факторы, иницирующие развитие профессиональной компетентности, представленные в работах И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и др., на наш взгляд, могут быть условно представлены тремя группами: изменениями ведущей деятельности, социальной ситуации развития и субъектностью человека. Выделение детерминант развития профессиональной компетентности основано на принятом в работе определении, а также представлении о структурных компонентах изучаемого феномена. Следует отметить, что данное разделение носит условный характер, так как

представленные компоненты являются составными частями целостной структуры, соответственно, и детерминанты тоже взаимосвязаны между собой.

В группу факторов изменения ведущей деятельности входят следующие – смена ведущей деятельности, изменение способа выполнения деятельности, в частности его совершенствование. Данные факторы оказывают наибольшее воздействие на развитие деятельностного компонента профессиональной компетентности.

Одним из наиболее изученных в отечественной психологии фактором является смена ведущей деятельности при переходе от одной стадии развития к другой (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Б.Ф. Ломов и др.). В процессе профессионального становления смена ведущей деятельности происходит на стадиях оптации, профессиональной подготовки и профессиональной адаптации. Вместе с тем, следует отметить, что по мере профессионального становления педагога этот фактор утрачивает свое определяющее значение.

Несомненно, что психическое развитие в зрелом возрасте происходит в рамках одной и той же деятельности. Поэтому следующим фактором является изменение способов выполнения деятельности в рамках одной и той же профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.). На стадии первичной профессионализации способ выполнения деятельности носит нормативно-одобряемый характер, а на стадии вторичной профессионализации или мастерства – индивидуально-творческий, что позволяет сделать вывод о том, что качественные изменения в развитии профессиональной компетентности происходят с увеличением стажа работы.

Совершенствование способов выполнения профессиональной деятельности (внедрение новых образовательных программ, технологий и т.п.) также приводит к развитию профессиональной компетентности. В.А. Сластенин, рассматривая инновационные процессы в педагогике, указывает на противоречие, которое вызвано развитием профессионализма [120]. С одной стороны, дифференциальные признаки, отличающие профессию учителя от других, ведут к системе требований, несоблюдение которых лишает его имиджа профессиональности. С другой стороны, чем выше уровень сложности задач, тем чаще становится инновационное проявление, стремление к преодолению норм, созданию продуктов и способов работы, не совпадающих с «общепринятыми». «Инновационная устремленность ведет за собой творческое самовыражение, не уместяющееся в привычных рамках. Чем более близка вершина достижений, которую превосходит творец-новатор, тем большее количество «несоблюдений» нормы он демонстрирует и вовлекает в это «игнорирование» большее количество других учителей» [120, с.54].

Вторая группа факторов представлена изменениями социальной ситуации развития: изменение социально-экономической ситуации, условия образовательной среды, обстоятельства в реализации профессиональных планов, случайные события и т.д. В данную группу входят факторы, оказывающие наибольшее влияние на развитие, прежде всего, социально-коммуникативного компонента профессиональной компетентности педагога.

Изменение социальной ситуации развития способствует развитию профессиональной компетентности, так как «вынуждает» человека к изменению привычных для него способов поведения и мотивирует поиск новых возможностей для реализации в

профессии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.). Наиболее отчетливо это проявляется на стадии профессиональной подготовки и профессиональной адаптации (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.).

Следующим фактором, входящим в данную группу, является изменение социально-экономических условий жизнедеятельности. Это и изменения в работе образовательного учреждения, сокращение рабочих мест, изменения в оплате труда и др. Современные социально-экономические условия можно считать чрезвычайными и «экспериментальными». По мнению Б.А. Сосновского, социальная нестабильность влияет на «ориентацию человека во времени (прошлое, настоящее и будущее), на развитие самосознания, на уровень профессионализма, интеллектуальные возможности», увеличивая количество критических ситуаций в жизнедеятельности человека [125, с.51].

Условия образовательной среды, в частности ее инновационный характер, являются значимым фактором данной группы. Это совокупность различных условий, необходимых для развития инновационной образовательной деятельности в школе, система организационных форм и средств, воздействующих на инновационную образовательную деятельность. Преобразования, происходящие в настоящее время в системе образования, предъявляют новые требования к уровню профессионализма учителя. В сложившихся условиях конкурентоспособными будут те педагоги, у которых происходит развитие профессиональной компетентности сообразно инновационным преобразованиям.

Фактором развития профессиональной компетентности может стать и расширение социально-профессионального окружения в результате

поглощенности профессиональной деятельностью. Специалисты-трудоголики, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, проявляют жестокость во взаимоотношениях, но при этом обладают достаточно высоким уровнем профессиональной компетентности.

Наконец, фактором развития профессиональной компетентности являются случайные события и обстоятельства в реализации профессиональных планов (например, вынужденная смена места жительства, сокращение рабочего места и т.п.). Нарушая привычное течение профессиональной жизни, они порождают психическую напряженность, дискомфорт, создают ситуацию невозможности прежнего состояния, а, с другой, – мотивируют на изменения в профессиональном развитии. В результате чего педагог вынужден искать приложение своих знаний в новых для него сферах (например, в сфере дополнительного образования, что является сегодня одной из приоритетных в развитии образовательного учреждения). Соответственно, это требует от него активного применения навыков коммуникации.

Третьей группой факторов являются характеристики субъектности человека, обусловленные внутренними условиями развития личности и активностью, необходимой для саморазвития. В качестве таких характеристик нами выделены: повышение социально-профессиональной активности, неудовлетворенность потребностей личности, готовность к профессиональному самоопределению, стремление к саморазвитию и самореализации, субъективное чувство остановки в развитии. Факторы, входящие в данную группу

наибольшее влияние оказывают на развитие личностного компонента профессиональной компетентности педагога.

Л.И. Анцыферова, рассуждая о механизмах развития личности, обращает внимание на внутренние условия развития, которые отражают основную потребность человека «...постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности. Личность постоянно экстраполирует себя в свое будущее, а свое отдаленное будущее проецирует на свое настоящее. Желание своего будущего и есть желание развития» [14, с. 4]. Здесь акцентируется внимание на незавершенность, «открытость» психологической организации личности, что является фактором безграничного развития личности.

В развитии личности большое значение имеет активность самой личности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций и т.п.

Изучение литературы показало, что наиболее существенными признаками понятия «активность» являются количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или взаимодействия, потенциал возможностей человека, и, наконец, источник любого процесса или взаимодействия (К.А. Абульханова-Славская, А.И. Крупнов, А.В. Петровский и др.).

Рассмотрение роли активности личности в развитии профессиональных компетенций логически связано с выделением понятия сверхнормативной активности (В.А. Петровский). Степень активности человека в формировании собственной судьбы во многом определяется умением ставить перед собой цели, достойные человека и позволяющие ему выходить за

пределы своих наличных возможностей. Под сверхнормативной профессиональной активностью мы будем понимать активность, выражающуюся в стремлении личности превысить требования нормативно-одобряемой профессиональной деятельности и должностных обязанностей.

Одним из важных факторов, детерминирующих развитие профессиональной компетентности, является социально-профессиональная активность. Осуществляя профессиональную деятельность, педагог развивается, развиваясь, он развивает деятельность. Однако, если деятельность начинает носить жестко регламентированный характер, личность, обладающая высокой степенью активности, в этой ситуации испытывает сильнейший дискомфорт, неудовлетворенность своим положением на рабочем месте. Это состояние иногда называют «утратой себя» [59]. Как правило, это проявляется достаточно часто в традиционных школах, где содержание деятельности подчинено четкому выполнению нормативов, без проявления творчества и новаторства.

Удовлетворенность собой, субъективное чувство постоянного развития инициируют развитие профессиональной компетентности. Наступает момент, когда дальнейшее развитие профессиональной деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно-одобряемой деятельности. Педагог должен совершить профессиональный поступок, проявить сверхнормативную активность. Сверхнормативная профессиональная активность может выразиться либо в переходе на новый образовательно-квалификационный уровень, либо на качественно новый, инновационный уровень выполнения деятельности.

Фактором профессиональной компетентности может выступать и повышение социально-профессиональной активности. Однако, этот фактор появляется на более поздних стадиях профессионального становления.

В исследованиях Н.В. Кузьминой установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития [67]. Подобные результаты были получены и в исследованиях Л.М. Митиной [85]. Л.И. Анцыферова, раскрывая факторы, детерминирующие кризис идентичности, выделяет профессиональную стагнацию. По ее мнению, это приводит к тому, что «человек, привыкший считать себя способным, нужным специалистом высокого класса... обнаруживает, что он стал иным, нетождественным себе» [13, с. 56].

Развитие педагогической стагнации зависит от центрации педагога. В наименьшей степени стагнация наблюдается у педагогов гуманистической и познавательной (методической) центрации. Стагнации способствует также то обстоятельство, что педагог транслирует опыт: знания, умения, навыки, ставшие уже достоянием общества, ежегодно преподает определенный учебный материал по относительно стабильной программе, использует одни и те же технологии обучения. В результате и развитие профессиональной компетентности также останавливается. В этом случае можно говорить о том, что развитие профессиональной компетентности является важным фактором профилактики стагнации профессионального развития учителя.

Таким образом, на основании теоретического анализа и в соответствии с выделенными структурными компонентами, определено содержание трех групп

факторов, детерминирующих развитие профессиональной компетентности педагога, оказывающих различное влияние на ее компоненты.

Таким образом, на развитие деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога оказывает наибольшее влияние первая группа факторов – изменение ведущей деятельности (смена ведущей деятельности, изменение способа выполнения деятельности, совершенствование способа выполнения деятельности). На развитие социально-коммуникативного компонента влияет вторая группа факторов – изменение социальной ситуации развития (изменение социально-экономической ситуации, изменения в реализации профессиональных планов, инновационная образовательная среда, случайные события и т.д.). Развитие личностного компонента обусловлено третьей группой факторов – субъектностью человека (повышение социально-профессиональной активности, готовность к профессиональному самоопределению, стремление к саморазвитию и самореализации, субъективное чувство остановки в развитии).

Среди выделенных факторов наибольшее значение имеют, прежде всего, условия образовательной среды, а именно ее инновационный характер. Ведь именно инновационная образовательная среда предполагает включение учителя в активное выполнение профессиональной деятельности, что, в свою очередь, предполагает развитие профессиональной компетентности.

1.4. Инновационная образовательная среда как фактор развития профессиональной компетентности педагога

В рамках представленного в работе исследования важным является конкретизировать понятие и структуру профессиональной компетентности относительно условий образовательной среды, в частности, ее инновационного характера.

Инновационная деятельность в сфере образования начала приобретать все большее значение во всем мире со второй половины XX века. Это было обусловлено необходимостью преодоления кризисных явлений, четко обозначившихся в образовании в эпоху перехода к постиндустриальному обществу, а также общей тенденцией, первоначально сформировавшейся в экономике. Поэтому для понимания сущности инноваций, инновационной деятельности, инновационной среды важно учитывать экономическое понимание этого феномена.

Первое наиболее полное описание инновационных процессов было представлено в 1911 г. американским экономистом И. Шумпетером, который анализировал «новые комбинации» изменений в развитии экономических систем. Несколько позже, в 1930-х гг., И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный оборот и сам термин «инновация».

В современном обществе инновации становятся не только условием существования экономики, превращения ее в экономику социально ориентированную, работающую на человека, но и важнейшим универсальным фактором управляемого общественного развития в целом.

Такое качество, как инновационность, которое неразрывно связано со способностью общества порождать

перемены, уже сегодня является общим для разных стран. Рынок, хотя и является исходным условием необходимых перемен, не приводит в движение в нужных масштабах инновационные процессы, не обеспечивает их устойчивости. Необходимы определенные культурные изменения, которые бы закрепили на уровне общества предприимчивость, изобретательность и оперативность.

В этом аспекте положение осложняется тем, что инновационность – характеристика, присущая весьма незначительной части членов любого традиционного общества. Сохранение собственной идентичности является высшей ценностью, которая культивируется на уровне образа жизни как сообщества в целом, отдельных социальных групп, так и включенного и неразрывно связанного с социумом индивида. Поэтому в любых условиях социальная практика такого общества обычно не меняется.

Вместе с тем технический и социальный прогресс не может быть делом только узкого круга специалистов. Без всеобщего распространения предпосылок для инновационного поведения во всем обществе не может быть и речи об устранении технического отставания. Это означает, что переход к инновационному обществу требует целенаправленной деятельности по повышению восприимчивости общества к новому, развитию у людей готовности и способности к инновационной деятельности. Поэтому одним из важных элементов современного общества является инновационная система образования, которая, в свою очередь, предполагает особую политику, свои стратегические ориентиры [56].

В самом общем понимании инновационная деятельность – это деятельность по освоению и внедрению инноваций, обеспечивающая превращение идей в нововведение и формирующая систему управления этим

процессом. А.В. Хуторской определяет ее более конкретно как комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс.

Общие и специфические особенности инновационной педагогической деятельности раскрываются в работах многих отечественных исследователей, таких как А.А. Арламов, Н.Ф. Вишнякова, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, М.М. Фридман, Н.Р. Юсуфбекова и др. В зарубежной науке проблемы планирования инноваций и управления инновационными процессами изучают Р. Адам, Е. Роджерс, А. Кинг, Б. Шнайдер, Л. Андерсон, Л. Бригс, Х. Барнет и др.

К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п. При этом практически все исследователи сходятся во мнении, что нельзя рассматривать в качестве инновационных стихийные поиски, поскольку инновации – это целенаправленные, осмысленные изменения.

Следует отметить, что инновационные процессы неизбежно входят в противоречие с существующей традиционной системой образования, хотя между ними имеется взаимосвязь. Сегодня можно утверждать, что в последнее десятилетие в отечественном образовании сосуществуют две тенденции его развития – традиционная и инновационная. Так, по-мнению Б.М. Игошева, в современном российском образовательном пространстве, в системе образования можно выделить два типа учебно-воспитательных учреждений: традиционные и развивающиеся (или инновационные) [56].

В традиционной системе образования, для которой характерно относительно стабильное функционирование, направленное на поддержание однажды заведенного порядка, в центре внимания находится учебно-воспитательный процесс. Отношения между участниками построены как субъектно-объектные, где субъект (учитель) находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляет учебный план и рабочая программа, жестко задающие рамки отношений; объект (ученик) должен быть наполнен определенным объемом знаний, его роль – пассивное усвоение информации.

Для развивающихся (инновационных) систем характерен поисковый режим. В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений.

С этих позиций понятно, что в современном мире образование не только требует совершенствования – оно должно быть инновационным по своей сути. Обновление мира и общества задает инновационным процессам характер непрерывности, нацеленность на постоянное обновление образования. Это означает, что в условиях перевода образования в режим инновационного функционирования модернизация становится механизмом его непрерывного развития.

В настоящее время инновационные изменения идут по различным направлениям, таким, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов освоения новых программ; создание условий для самоопределения учащегося в процессе обучения; перемена в стиле мышления как учителей, так и учеников,

изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов образовательных учреждений. И при всех противоречиях, издержках, недочетах этих процессов они имеют объективно позитивный характер. Именно инновационность позволит преодолеть характерную для образования как социального института консервативность, обеспечит условия для создания механизмов гибкого, оперативного реагирования на изменение социального заказа, потребностей государства, личности, что рассматривается сегодня как одна из актуальнейших задач развития отечественного образования.

В то же время, нельзя полностью игнорировать аргументы тех оппонентов активного внедрения инновационных процессов, которые обращают внимание на то, что инновационный опыт и инновационная деятельность часто ведут и к негативным последствиям.

Педагогические инновации всегда имеют социальные последствия, они для этого и создаются. Но проблема заключается в том, что предусмотреть заранее и оценить социальные последствия педагогических инноваций – трудная задача. И эти трудности носят методологический характер. Достоверность, объективность и всесторонность результатов, полученных в любой науке и любыми известными на сегодняшний день методами, можно всегда оспорить. Поэтому под любой выдвинутый тезис, всегда можно подвести какую-либо авторитетную методику доказательства. Тем более это актуально при оценке педагогических явлений и процессов, чрезвычайно сложных, многоплановых по своей сути, которые в принципе не поддаются формализованному анализу.

Сложность установления объективной значимости результатов инновационной деятельности обуславливает тот факт, что в оценке ее последствий преобладает

субъективизм. Так, распространенным является мнение о том, что в России не система образования тормозит и угрожает педагогическим инновациям, а сами педагогические инновации угрожают системе образования развалом. Так, например, Н.В. Соколова обосновывает данное представление тем, что в сложившейся на сегодняшний день ситуации, когда инновации лавинообразно и во многом стихийно возникают на всех уровнях системы образования, нарушается главное правило управления системами: нельзя перестраивать систему по нескольким направлениям одновременно – она не выдерживает такого управления, что приводит к кризису [124, с. 442]. Возникновение данной ситуации автор связывает с особенностями национального характера россиян, высокие творческие задатки которого приводят к повышенной потребности обновления, а так как новое всегда содержит риск, то склонность к риску также отмечается как черта национального характера.

Однако решение данной проблемы видится не в ограничении или искусственном сдерживании инновационной инициативы работников образования, а в развитии научно обоснованных подходов к разработке и внедрению новшеств, оценке их результатов и решении множества других вопросов научной поддержки инновационной деятельности в образовании.

Анализируя педагогическую литературу, Н.Ю. Посталюк выявил, что инновации в образовании могут быть новшествами, специально спроектированными, разработанными или «случайно открытыми» в порядке педагогической инициативы. В качестве содержания инновации могут выступать: научно-теоретическое знание определенной новизны (В.М. Полонский); новые эффективные образовательные технологии (В.П. Беспалько, В.В. Сериков); выполненный в виде

технологического описания проект эффективного инновационного педагогического опыта, готового к внедрению (Н.Л. Гузик).

Таким образом, при всем различии рассмотренных выше подходов к пониманию сущности педагогической инноватики общим для них является то, что в центре ее внимания находятся процессы и результаты педагогического творчества. Всеми исследователями подчеркивается потребность образования в новом теоретическом осмыслении сущности инновационных процессов, в разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Эта потребность, в свою очередь, актуализирует проблему специальной подготовки кадров, прежде всего – учителей, компетентных в сфере педагогических инноваций. Именно готовностью педагогов к инновационной деятельности, к работе в непрерывном инновационном режиме определяется успешность развития инновационного образования. И одной из главных составляющих этой готовности является способность к гибкому, оперативному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества, рынка труда, личности, технологий и непрерывно обновляющейся информационной среды. Таким образом, компетентность учителя становится одним из важнейших условий устойчивости, стабильности развития инноваций в образовании. Поэтому целенаправленное развитие профессиональной компетентности педагогических кадров – важнейший фактор инновационного развития образования.

В контексте ведущих тенденций развития образования профессиональная компетентность представляет собой характеристику социальной реальности, выражающую диалектическую

взаимообусловленность непрерывного инновационного развития и в то же время устойчивости, стабильности функционирования образовательной сферы общества. Также важным является обеспечение ориентации образования на формирование профессиональной компетентности как альтернативы традиционной профессиональной подготовке учителей. Данное направление реализуется на основе применения компетентностного подхода в педагогическом образовании. При этом перед педагогом встает проблема не отбора знаний, которые должен освоить обучающийся, или выявления качеств личности, требующих развития, а в первую очередь отбора областей и сфер приложения результатов образования, которые будут наиболее значимы для учащегося в его социально-профессиональной деятельности, – ключевых компетенций. Именно ключевые компетенции определяют отбор знаний (содержание образования), что отличает данный подход от традиционного, в основу которого положено представление о том, что содержание образования должно представлять собой «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре ... человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [97, с. 22].

Не отрицая значимости для человека освоения знаний и овладения способами познавательной деятельности, которым, например, отдает приоритет традиционный подход, компетентностный подход в то же время делает акцент на формировании в процессе образования его способности и готовности к практическому социальному действию.

В последние годы появилось большое количество исследований, посвященных различным аспектам применения компетентностного подхода в образовании, и

значительная их часть посвящена проблемам формирования профессиональной компетентности педагогических кадров (В.А. Адольф, Л.Г. Антропова, И.Б. Бичева, И.В. Гервальд, И.В. Гришина, О.М. Гущина, Р.Б. Дериглазова, Т.В. Добудько, А.В. Журенко, Л.Н. Захарова, В.Ю. Кричевский, А.Н. Кузьмицкая, А.А. Майер, Н.В. Остапчук, О.А. Панова, Л.В. Панфилова, С.М. Рогожникова, О.Г. Смолянинова, Т.М. Сорокина, А.В. Тихоненко, Е.П. Тонконогая и др.). В этих работах предлагаются различные наборы ключевых компетенций и структурные характеристики профессиональной компетентности как личностно-профессионального качества педагога, обосновываются разные модели ее формирования.

Однако трудно не согласиться с Ю.В. Сенько в том, что во всех этих перечнях компетенций, каждый из которых, по мнению их авторов, представляет «базовые», «ключевые» компетенции, при этом мало отличающиеся от профессиональных ЗУНов [116, с. 47]. Другими словами, множество попыток представить модель «хорошего» педагога имеют умозрительный, оторванный от реальной действительности характер. Поэтому проблема осмысления сущности профессиональной компетентности педагога требует дальнейшего исследования и обусловила необходимость теоретико-методологического осмысления понятия «инновационная образовательная среда».

В общественных науках среда определяется либо как окружающий мир, противопоставленный внутренней, врожденной деятельности и поведению человека, либо как совокупность природных и социальных условий, либо как объективная реальность, существующая по присущим ей законам общественного развития. Понятие

«образовательная среда» является сравнительно новым, поэтому его нельзя считать однозначно определенным.

Обращение исследователей к понятию образовательной среды связано с радикальным изменением ситуации в образовании в последние годы. К наиболее существенным изменениям относится, например, то, что в настоящее время экспериментирование в сфере образования представлено разнообразными направлениями, школы приобрели значительно большую свободу и самостоятельность, при этом возросло число и разнообразие внутренних задач, которые смогла ставить перед собой и решать каждая конкретная школа. Важно и то, что получила признание задача развития ученика в качестве основного результата и ценности образовательных воздействий. Поэтому оказалось, что «для оценки эффективности решения школой развивающей задачи традиционных педагогических критериев недостаточно. Для этого необходим комплексный анализ всех образовательных воздействий в их специфическом проявлении и сочетании, характерном для конкретной школы» [131, с. 4].

В большинстве зарубежных исследований [146 и др.] образовательная среда описывается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. Анализ образовательной среды на уровне социальных взаимодействий предполагает, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы количественно определили более или менее «эффективную» школу, поскольку каждая школа уникальна.

С точки зрения американских исследователей, более значимым фактором школьной эффективности выступает

организационный, который обеспечивает солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии как с коллегами, так и с учащимися, поддержку автономной инициативы учителей администрацией школы [101].

Отечественные исследователи предлагают самые разные критерии описания образовательной среды, поэтому вопрос об их соотношении, о том, какие из них являются определяющими, а какие – зависимыми, пока остается открытым. Тем не менее, большинство специалистов используют это понятие вполне единообразно – для целостного (надпредметного, надличностного и т.п.) описания специфических особенностей конкретного образовательного учреждения [131, с. 3].

В процессе анализа содержания понятия образовательной среды мы отталкивались от определения, предложенного И.М. Улановской: «Образовательная среда – это целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая:

- определяется теми конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности;

- проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются (к средствам относятся выбираемые школой учебные программы, организация работы на уроках, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы, оформление классов и коридоров и т.п.);

- содержательно оценивается по тому эффекту в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, преобладающая мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в

конflikте и т.п.), интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь» [131, с. 6].

Также были проанализированы и более широкие трактовки образовательной среды. Так, согласно определению, данному в тезаурусе «Новые ценности образования», образовательная среда – это часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [65, с. 91].

В.И. Слободчиков, также отталкиваясь от культурно-общественного контекста, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, с другой стороны, определяя ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества: «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [121, с. 181].

Введение понятия образовательной среды обусловило необходимость его соотнесения с понятием «образовательный процесс». Этот вопрос в разных научно-педагогических источниках решается по-разному. Ряд исследователей рассматривают образовательную среду как одну из характеристик или составляющих (компонентов) образовательного процесса. Так, И.М. Улановская относит понятие образовательной среды к числу «понятий, целостно характеризующих образовательный процесс» [131, с. 3]. По мнению А.М. Воронина [31] и др., образовательная среда является внешним по отношению к образовательному процессу фактором, способствующим формированию и развитию личности. Некоторые

исследователи фактически отождествляет образовательную среду с образовательным процессом.

В рамках данного исследования принимается за основу мнение тех исследователей, которые определяют образовательную среду в широком смысле – как пространство всех образовательных воздействий, внешнее по отношению к личности, выступающее одновременно и объектом этих воздействий, и субъектом образовательных отношений.

Таким образом, важнейшим фактором целенаправленного развития профессиональной компетентности педагогов является создание в школе инновационной образовательной среды, которое происходит через включение педагога в инновационную деятельность.

Исходя их официальных документов, инновационная деятельность – это деятельность, направленная на создание и освоение инноваций, обновление продукции, услуг и производства на различных этапах инновационного процесса – от разработки идеи или новой технологии до производства научно-технической продукции и ее реализации [62].

Соответственно, педагогическая деятельность становится инновационной при условии создания и внедрения новшеств в процесс ее реализации, которые порождают различные изменения (например, новая методика обучения, новая технология оценки качества образовательного процесса и т.п.).

Направленность инновационной образовательной среды на формирование профессиональной компетентности достигается посредством реализации принципов открытости образования и взаимообусловленного многомерного взаимодействия образования с профессиональной сферой.

Открытость системы образования – это требование времени, которое прямо вытекает из отечественных и зарубежных тенденций развития образования. Она предполагает, что система образования должна соответствовать запросам общества, государства и личности. По мнению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича [21], новая система образования – как «открытое образование», отвечающее «открытому обществу» и обеспечивающее единое образовательное пространство России, пока не создана, поскольку, несмотря на множество новых веяний, не изменилось главное – не утвердилось ценностное отношение к образованию. Оно по-прежнему рассматривается как производство «кадров», «людей как главной производительной силы», живых мыслящих машин, необходимых современному государству.

Следует отметить, что изначально любая инновация вызывает достаточно мощное сопротивление со стороны педагогов. Причина такого поведения лежит в том, что большинство учителей не готовы и не хотят что-либо менять в процессе выполнения деятельности. Среди причин, препятствующих внедрению инноваций в педагогическую деятельность, чаще всего указывают отсутствие целей в жизни и интереса к саморазвитию, доминирование мотивации избегания неудач, боязнь риска, эмоциональную неуравновешенность, высокую ригидность, низкий уровень развития действенной эмпатии и сопереживания, несформированные навыки межличностного взаимодействия. Поэтому способствовать внедрению инноваций в педагогическую деятельность будет наличие у педагога осознанных целей в жизни, проявление им активности, гибкости в действиях и общении, сформированные навыки межличностного взаимодействия, эмоциональная уравновешенность,

готовность к риску. Выделенные характеристики соотносятся с обоснованными в п. 1.2 структурными компонентами профессиональной компетентности учителя.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что среда образовательного учреждения оказывает значительное влияние на развитие педагога и, в частности его профессиональной компетентности. Поэтому в рамках данной работы за основополагающее принято следующее определение. Инновационная образовательная среда – это совокупность материальных, духовных, экономических, педагогических условий и систему организационных форм и средств, необходимых для развития инновационной образовательной деятельности в школе.

ВЫВОДЫ к главе I:

Анализ теоретических подходов и данных эмпирических исследований проблемы профессиональной компетентности педагога позволил прийти к следующим выводам.

Профессиональная компетентность – это сложный феномен, являющийся предметом изучения различных наук, а именно: педагогики, философии, психологии.

Основываясь на теоретико-методологическом анализе работ Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, Е.И. Рогова, под профессиональной компетентностью педагога в рамках данной работы понимается совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов.

В отечественной психологии структурные компоненты профессиональной компетентности учителя определяют либо через иерархию знаний, умений,

личностных качеств (Т.В. Добудько, Э.Г. Исламгалиев, А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), либо через ряд специфических способностей, которые предполагают профессиональное мастерство (Ю.В. Варданян, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков и др.), либо через определенные компоненты: мотивационный, когнитивный, личностный, рефлексивный и т.д. (И.В. Гришина, Н.Е. Костылева, И.О. Котлярова и др.). Взяв за основу теоретические подходы И.В. Гришиной, Н.Е. Костылевой, И.О. Котляровой и др. структура профессиональной компетентности педагога рассматривается как состоящая из трех компонентов:

- деятельностного компонента (предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентация на работу с людьми, ориентация на интеграцию усилий других, стремление создавать новое, готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивация к достижению успеха, готовность к риску);

- личностного компонента (стремление самому строить свою жизнь, отвечать за происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния);

- социально-коммуникативного компонента (гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки самоконтроля в общении).

Каждому компоненту соответствует определенная группа факторов, детерминирующих их развитие. На развитие деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога оказывает наибольшее влияние первая группа факторов – изменение ведущей деятельности; на развитие социально-коммуникативного

компонента влияет вторая группа факторов – изменение социальной ситуации развития; развитие личностного компонента обусловлено третьей группой факторов – субъектностью человека. Среди выделенных детерминант развития профессиональной компетентности особую роль играют условия образовательной среды и, в частности, ее инновационный характер (А.А. Вербицкий, В.И. Долгова, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.).

Инновационная образовательная среда – это совокупность материальных, духовных, экономических, педагогических условий и систему организационных форм и средств, необходимых для развития инновационной образовательной деятельности в школе.

Изучение выделенных структурных компонентов позволит разработать программу психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

2.1. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога

Определение сущности и особенностей организации психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога требует решения ряда задач.

Во-первых, определения цели психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности учителя, что предполагает анализ сложившейся к настоящему времени системы сопровождения в образовании.

Во-вторых, необходимо определение и выделение направлений психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности учителя. Решение данной задачи предполагает анализ теоретических подходов к проблематике психолого-педагогического сопровождения, отраженных в отечественной и зарубежной науке.

Рассмотрение содержания психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога предполагает анализ системы психолого-педагогического сопровождения, как с позиции теории, так и с позиции практики.

В настоящее время в системе образования четко обозначился подход к сопровождению, а именно – сопровождение образовательного процесса. При таком подходе объектом психолого-педагогического

сопровождения является – образовательный процесс, а предметом – ситуация развития ребенка как система отношений его с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой.

При этом речь идет о том, что необходимо создавать систему психолого-педагогического сопровождения, которая должна опираться на следующие принципы: соблюдение интересов ребенка; принцип непрерывности (ребенку гарантировано непрерывное сопровождение и помощь в решении проблемы на всех этапах образовательной деятельности); принцип системности сопровождения (определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны, на которые можно будет опираться при проведении работы с ним).

Отсюда цель психолого-педагогического сопровождения – обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте). Данная цель обуславливает постановку ряда задач:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблем с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

- психологическое обеспечение образовательных программ;

- развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

Основной акцент сделан на включение учащегося в процесс взаимодействия с целью создания условий для его саморазвития, самодвижения в деятельности и взаимодействии. В результате при таком подходе педагог остается вне поля действия данной системы. Лишь только в одной из задач речь идет об учителе и о его психолого-педагогической компетентности.

Несколько другой подход наблюдается с позиции теоретического осмысления данного вопроса. В зарубежной психологии роль сопровождения отмечалась многими авторами. Так, А. Адлер, акцентировал внимание на сопровождении, когда указывал, что понимание и поддержка могут компенсировать неполноценность и обратить слабость в силу [4]. По-мнению А. Маслоу, необходимо делать акцент на поддержке психически здорового человека, так как каждый человек по своей природе изначально наделен мощным потенциалом к развитию. Поэтому психологическое сопровождение необходимо в связи с удовлетворением ведущих человеческих потребностей в самоактуализации [80].

В отечественной психологии к настоящему времени сложилось несколько точек зрения на определение психолого-педагогического сопровождения. Так, ряд авторов определяют сопровождение как метод, основанный на принятии оптимальных решений в ситуации жизненного выбора (Н.С. Глуханюк, Е.И. Казакова, Л.Г. Хромова и др.). Субъектом является человек, а к ситуациям жизненного выбора относятся проблемные ситуации, через решение которых он и определяет путь своего развития [33]. Установлено, что любая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым

ориентационным полем. В связи с этим сопровождение определяется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам, а в качестве его основного принципа выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта [58].

Несколько иная позиция прослеживается в работах М.Р. Битяновой. Автор также под сопровождением понимает метод, но конкретизирует его как метод работы, при помощи которого создаются и организуются социально-психологические и психолого-педагогические условия успешности обучения и развития [19, с. 7-9].

Как одно из направлений деятельности психолога и технология его профессиональной деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая, психологическое сопровождение представлено в работах Р.В. Овчаровой [93].

Другая позиция прослеживается в работах Э.Ф. Зеера. Под психологическим сопровождением автор понимает движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное определение возможных путей развития, помощь и поддержка [49]. Данное определение было взято в качестве основного в рамках проводимого исследования и позволило сформулировать теоретико-методологические основания психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога.

Объектом психолого-педагогического сопровождения выступает образовательный процесс, предметом деятельности является ситуация развития педагога, которая представлена как система отношений его с миром, окружающими людьми и с самим собой.

Особенностью технологий сопровождения является их направленность на раскрытие и развитие

индивидуальности педагога, активизацию и реализацию их потенциала, оптимизацию взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

К настоящему времени определено, что разработку системы психолого-педагогического сопровождения необходимо осуществлять в несколько этапов: концептуальное обоснование сопровождения; разработка программы психолого-педагогической поддержки; конструирование психотехнологий сопровождения.

При разработке концепции необходимым условием является формулирование принципов системы сопровождения. Так, первый из них может касаться изменения подхода исследования: от изучения феноменов и проявлений психики к исследованию законов нормального развития субъекта, что позволяет оценивать перспективы развития, выявлять возможности индивидуализации этого процесса и, следовательно, возможности преобразования самого себя (субъекта). Второй принцип характеризуется переходом от методов воздействия (долженствования и принуждения) к системе поддержки, пробуждения и пожелания, предоставления равных возможностей в принятии решения. Третье концептуальное положение опирается на выделение основания для разработки его средств и методов. В качестве основания могут выступать законы и механизмы формирования личности, закономерности ее саморазвития в условиях специально организованной образовательной среды [33].

В основе метода психолого-педагогического сопровождения лежит личностно-проблемный подход, опирающийся на внутренний потенциал каждого конкретного человека и поддержку его окружения, а также на владение методами разрешения наиболее типичных

проблем, с которыми сталкивается человек в процессе профессионального развития.

К основным направлениям психолого-педагогического сопровождения, на наш взгляд, относятся: психологическая профилактика, развивающая психодиагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психотерапия, педагогическое просвещение и образование.

Психологическая профилактика – содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждение возможных кризисов, личностных и межличностных конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению условий самореализации, с учетом формирующихся социально-экономических отношений. Основной задачей психопрофилактики является создание условий содействующих адекватному и компетентному реагированию педагога на кризисные явления.

Сущность психопрофилактики состоит в создании психолого-педагогическими технологиями условий для предотвращения ситуаций, факторов вызывающих психологические напряжения, стрессы и травмы, а также повышение психологической толерантности (невосприимчивости) к ним.

Развивающая психодиагностика заключается в том, что, интерпретируя результаты диагностики индивидуально-психологических характеристик и сообщая их педагогу, происходит актуализация имеющихся у него психологических знаний, а также расширение его психологической компетентности. А поскольку индивидуальные показатели диагностики имеют большую субъективную значимость для учителя, то объяснение сущности диагностируемых психологических характеристик приобретает особую личностную

значимость. Психологические знания не столько усваиваются, сколько присваиваются, происходит формирование аутокомпетентности, которая становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала педагога.

Психологическое консультирование – это оказание помощи личности в ее самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации к реальным жизненным условиям и ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, профессиональных деструкций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию.

Как реабилитационное средство психологическое консультирование универсально, так как включает в себя и элементы психодиагностики, и психокоррекции, и психотерапии, поэтому может успешно применяться на различных этапах сопровождения.

Принципиальной целью психологического консультирования является формирование личности, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуации с разных точек зрения. Эффективность решения задач консультирования базируется на эмпатии в отношениях между консультантом и клиентом и адекватности в оценке личности и социальной среды консультируемого.

К основным методическим приемам консультирования относятся интервью, интерпретация, директива, совет, пересказ и обратная связь. При этом во всех случаях консультант работает в рамках «запроса» («темы») клиента, активно включая его в решение соответствующих задач. В ходе консультирования могут формироваться новые «запросы» («темы»), но они должны

быть приняты клиентом и исходить от него, а переход к ним возможен лишь после отработки предшествующего «запроса». При этом именно консультативная помощь играет важнейшую роль в плане развития профессиональной компетентности педагога. Но следует отметить, что психологическая консультация будет эффективна только для тех учителей, которые способны на осмысленный диалог.

Психологический тренинг решает более локальные задачи по сравнению с другими методами психологического сопровождения. Он, в определенном смысле, является элементом и психологической консультации, и психотерапии, и психокоррекции. Тренинги в целом менее «требовательны» к интеллектуальному и культурному уровню клиента.

Психологический тренинг – это применение психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие и формирование отдельных психических функций, умений, навыков и качеств личности, ослабленных в силу заболевания, или особенностей социальной среды, но необходимых для успешной самореализации личности в различных видах деятельности.

В зависимости от целей выделяют различные виды тренингов. Среди них отметим такие, как тренинг саморегуляции (аутотренинг с обратной связью), коммуникативный тренинг (поведенческий, социально-психологический), обучающий тренинг. Все виды тренингов проводятся в зависимости от ситуации или «запроса». При этом циклы тренинговых занятий, как правило, должны быть достаточно длительными (до нескольких месяцев) и систематическими.

Психологическая коррекция – это, во-первых, коррекция отклонений в психическом развитии на основе

создания оптимальных возможностей и условий для развития личностного и интеллектуального потенциала человека и, во-вторых, профилактика нежелательных негативных тенденций личностного и интеллектуального развития. Психокоррекция преимущественно ориентирована на нормальные, но недостаточно развитые или недостаточно адекватные для успешной деятельности проявления психики.

Психокоррекционная работа по своему виду близка к психотерапевтической, но ее приоритетные направления лежат не только в области патологических, но и «нормальных» психологических проявлений. В определенном смысле грань между психокоррекцией и психотерапией достаточно тонкая и условная, как, например, между нормой и патологией. Это обуславливает возможность широкого использования приемов психотерапевтической работы в психокоррекционной практике.

Психотерапия – это система лечебного воздействия на психику, а через психику – на весь организм и поведение человека, комплексное лечение психических, нервных и психосоматических расстройств, решающее задачи по смягчению или ликвидации имеющейся симптоматики (клинически ориентированная психотерапия) и изменению отношений к социальному окружению и собственной личности (личностно ориентированная психотерапия).

В настоящее время существует множество направлений и методических приемов (техник) психотерапии. Выделяют рациональную психотерапию, психосинтез, гештальттерапию, нейролингвистическое программирование, позитивную и поведенческую психотерапию и т.п. К конкретным методическим приемам можно отнести суггестию (различные формы внушения), арттерапию (лечение творчеством), эстетотерапию

(воздействие невербальных художественных форм), библиотерапию и терапию литературным творчеством и многие другие. В данном контексте следует указать, что важным является не то, какой метод, какую именно технику использует психотерапевт в процессе сопровождения, а то насколько она эффективна при решении соответствующих задач. В работе с педагогами наиболее рациональным является использование методов игровой терапии, психодрамы, арттерапии (музыкотерапии, танцтерапии и т.п.).

Педагогическое просвещение и образование. Данное направление требует организации работы с родителями детей как участниками учебно-воспитательного процесса. Работу с родительской общественностью следует рассматривать как важнейшую задачу, решаемую в системе психолого-педагогического сопровождения как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в достаточно новой для системы сопровождения форме совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, которые позволяют преодолеть недостаток знаний в области педагогики и психологии и повысить педагогическую и психологическую культуру при реализации задач развития ребенка.

Педагогическое просвещение и образование необходимо также и педагогам. Педагоги должны быть подготовлены к работе с детьми с различными индивидуально-психологическими особенностями. Учитывая, что педагогическая деятельность предполагает большую как интеллектуальную, так и эмоциональную нагрузку, значительные преобразования, обусловленные модернизацией системы образования, педагог нередко оказывается на грани работы «на износ». Поэтому необходимы профилактические меры – организация

условий важных для работы в данном направлении: организация специальных клубов, где учителя получали бы в полной мере необходимую эмоциональную и профессиональную поддержку; необходима организация специальных релаксационных мероприятий для педагогов; создание благоприятных возможностей для реализации вне профессиональных интересов (занятия искусством, спортом, разного рода «хобби»); наличие специальных культурно-туристических программ для педагогов, предусматривающих возможности интересного, регулярного и доступного отдыха.

В настоящее время в системе психолого-педагогического сопровождения, наряду с рассмотренными выше традиционными видами деятельности, реализуется такое направление, как *развивающее*, которое предполагает включение педагога в выполнение активной, творческой деятельности. В его рамках наиболее оптимальным, на наш взгляд, являются конкурсы профессионального мастерства.

Профессиональные конкурсы, фестивали творчества и мастерства имеют большую и разнообразную историю. Основным мотивом участия в таких соревнованиях является стремление личности продемонстрировать окружающим профессиональное преимущество и получить признание официально.

Профессиональные педагогические конкурсы зародились в России в 20-е годы прошлого столетия как потребность в выявлении и распространении опыта учителей, лояльных партии большевиков и государственному строю.

В 1923 году газета «Правда» организовала Всероссийский конкурс на лучшего учителя. В объявлении о конкурсе разъяснялось, что лучшим нужно считать учителя, «если он сумел при чрезвычайно тяжелых

условиях сохранить школу, благоустроить ее; если он научил детей любить школу; если учитель связал школу с производством и принимает активное участие в общественной жизни; если он борется с религиозными предрассудками, помогает изгонять самогон и пьянство; если учитель помогает организовать кооператив, показывает лучшие способы ведения хозяйства» [102].

Критерии, предъявляемые к победителю конкурса, определяли роль учителя в обществе, мобилизовывали его силы и энергию на борьбу за построение новой социалистической школы, на повышение уровня марксистских знаний, на участие в культурно-просветительской и хозяйственной жизни деревни. Целью конкурса выступала активизация учительских кадров.

Особое развитие педагогическое конкурсное движение получает в 80-х годах XX века. По инициативе клуба «Эврика», организованного «Учительской газетой», в разных городах проводились уроки с целью поддержки учителей-новаторов. Творческие учителя обменивались педагогическими находками, обсуждали пути совершенствования обучения и воспитания детей.

В 1989 году «Учительская газета» выступила с идеей проведения конкурса «Учитель года СССР» по аналогии с конкурсом «Национальный учитель года США», который проводится с 1944 года. Инициатива получила одобрение со стороны руководства страны и поддержку многих учителей. Конкурс «Учитель года СССР» проводился в 1990 и 1991 годах, до распада СССР. Победителям Всесоюзных конкурсов вручался главный приз – «Хрустальный пеликан».

Процедура проведения конкурса включала два тура: первый – заочный отбор участников финала по материалам, представленным в Оргкомитет конкурса; второй – конкурсные соревнования учителей. Основная

форма – конкурсный урок в московской школе, тема которого объявлялась за два часа до проведения. В рамках конкурса также проводилось тестирование и собеседование по проблемам педагогики и психологии.

Модель конкурса строилась в соответствии с Положением, согласно которому в нем могли принимать участие учителя, выдвигаемые педагогическим коллективом, отдельными лицами, родительской общественностью, знающими педагогическую деятельность претендента на звание «Учитель года». В условиях конкурса оговаривалась возможность самовыдвижения, так как конкурс проводился не во всех регионах.

Конкурс предоставил учителям возможность вынести на обсуждение собственное творчество. В творческих сочинениях, поступивших в Российский оргкомитет конкурса, четко просматривались следующие ценностные ориентации: идея педагогического сотрудничества; отношение к педагогической деятельности как социальной и гражданской миссии; готовность к созданию гуманистических отношений в среде жизнедеятельности ребенка; диалог как установка на взаимопонимание и взаимодействие с учеником.

После распада СССР конкурс получил статус Всероссийского и название «Учитель года России», сохранив при этом символ – пеликан и главный приз – «Хрустальный пеликан». Девиз конкурса – «В подвижничестве учителя – будущее нации».

Анализ развивающейся в течение более 20 лет практики конкурса «Учитель года России» свидетельствует о динамике его развития, об усилении внимания со стороны общественности и органов управления образованием, глав администраций, губернаторов, средств массовой информации, коммерческих структур и т.д. Основанием для

определения перспектив развития конкурсного движения стала концепция образовательной политики на современном этапе, определение приоритетов и мер «в реализации ее генеральной, стратегической линии в среднесрочный период – модернизации образования». Ибо, «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые смогут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание» [61].

Задача конкурса заключается в поиске учителя-Мастера такого уровня, на которого можно возложить особую миссию. Следовательно, необходимо было смоделировать современный образ победителя конкурса, задав определенные параметры его мастерства, личности, гражданских качеств.

Прежде всего, победитель конкурса «Учитель года России» – это не только высокопрофессиональный предметник, владеющий общей педагогической и психологической культурой, а прежде всего – учитель, обладающий способностью выходить за рамки привычного, умеющий работать в инновационном режиме, развивать творческую активность учащихся. Учитель года – это человек с широким кругозором, наделенный такими качествами, как доброжелательность, толерантность, отзывчивость.

Особая миссия Учителя года заключается в том, что он:

- является своего рода трибуном, «голосом» большого числа ярких, передовых учителей, работающих в

инновационном режиме и несущих новые идеи и ценности в образование и в общество;

- обладает особым даром убеждения и умением вступать в диалог не только с детьми, но высказывать свою позицию широкой аудитории (съезды, форумы, конференции), включая структуры власти, телевидение, прессу (на региональном и федеральном уровне);

- обладает способностью вдохновлять коллег по педагогической профессии на развитие, самосовершенствование;

- берет на себя ответственность за развитие конкурсного движения педагогов, став его лидером в предстоящем году в регионе;

- вносит свой вклад в конкурсную программу;

- занимает активную гражданскую позицию в отстаивании интересов и прав учительства в своем регионе и на уровне страны;

- готов выехать в любой регион (город, село), чтобы выступить перед учителями;

- умеет анализировать происходящие изменения, позитивные тенденции в системе образования, в обществе, в мире, обобщать и в убедительной форме доносить это до слушателей [96].

Таким образом, развивающая практика конкурсного движения свидетельствует о том, что Всероссийский конкурс «Учитель года России» – открытое, массовое педагогическое соревнование учителей, полимотивированная индивидуальная и совместная деятельность, направленная на демонстрацию лучших профессиональных качеств его участников, способствующая саморазвитию и профессиональному взаимообогащению всех участвующих в конкурсе субъектов.

Идеи Всероссийского конкурса были положены в основу разработки региональных и муниципальных

конкурсов. В основе организации городских конкурсов лежат принципы гуманизации, состязательности, непрерывности профессионального роста, взаимоуважения и принятия достижений других конкурсантов, творческой самореализации.

Их основная цель – мотивация и стимулирование педагогов к поиску новых форм интеллектуальной и творческой деятельности; расширение сферы профессиональных контактов, кругозора; выявление талантливых педагогов, их формирование и поддержка; формирование положительного общественного мнения о современном педагоге.

Практика проведения конкурсов профессионального мастерства доказывает правомерность рассмотрения их как средства повышения квалификации и как способа развития профессиональной компетентности, не только для участников конкурсов, но и их организаторов – работников методических служб, а также педагогов – зрителей конкурса. Каждый субъект образовательной деятельности, соприкоснувшись с конкурсом, решает для себя ряд профессиональных задач.

Педагогу – участнику конкурса, предоставляется возможность продемонстрировать собственные профессиональные достижения, апробировать новые технологии, реализовать идеи, осознать ценность своего труда. Повышается рейтинг конкурсантов не только среди коллег, но и рейтинг образовательного учреждения, выдвинувшего своих педагогов на конкурс.

Организаторы конкурса и методические службы апробируют актуальные формы работы по сопровождению профессионального становления педагогических работников и созданию условий для их профессионального развития и включенности в активную инновационную деятельность.

Присутствующие в качестве зрителей педагоги получают возможность провести самоанализ педагогической деятельности, сравнивая собственной профессиональный потенциал с опытом участника конкурса. Тем самым происходит распространение инновационных идей среди образовательных учреждений.

Учитывая, что в конкурсах профессионального мастерства ежегодно участвуют, как правило, педагоги одних и тех же школ, можно предположить, что в данных образовательных учреждениях создана инновационная образовательная среда, которая опосредованно распространяется и на другие школы, педагоги которых приходят на конкурс в качестве зрителей.

В рамках данной работы выделенные принципы и направления психолого-педагогического сопровождения педагога, основанные на сохранении целостности личности, нормальном функционировании организма, физического и психического здоровья должны использоваться с учетом полученных в ходе эмпирического исследования данных, свидетельствующих об особенностях компонентов профессиональной компетентности.

Таким образом, в настоящее время психолого-педагогическое сопровождение педагогов выступает как неотъемлемый элемент системы образования, который способствует развитию профессиональной компетентности.

2.2. Особенности развития профессиональной компетентности педагога

Исследование особенностей развития профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационной образовательной среды проводилось с 2006 г. по 2011 г.

В исследовании приняли участие учителя общеобразовательных школ г. Екатеринбурга (380 человек). Все участники исследования – женщины в возрасте от 22 до 70 лет (средний возраст – 43,2 года).

Результаты исследования обрабатывались методами математико-статистического анализа. В соответствии с задачами исследования были использованы: вычисление дескриптивной статистики, анализ достоверности различий между двумя независимыми выборками (непараметрический U-критерий Манна-Уитни), анализ достоверности различий направленности и выраженности изменений сопоставляемых показателей (Т-критерий Вилкоксона), корреляционный анализ (непараметрический метод Спирмена). Выбор непараметрических методов, свободных от формы распределения изучаемых признаков, объясняется их большими возможностями по сравнению с традиционно используемыми параметрическими методами, такими как t-критерий Стьюдента и линейная корреляция Пирсона. Использование адекватных задачам исследования методов математической статистики выступило одним из способов обеспечения достоверности его результатов.

Для количественной обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных программ корпорации StatSoft ink. – SPSS 12.0 для среды Windows.

Таким образом, в работе использовался экспериментальный дизайн корреляционного исследования по типу сравнения характера значимых корреляций исследуемых параметров в неэквивалентных группах:

1) педагогов, работающих в инновационных школах и педагогов, работающих в традиционных школах;

2) педагогов, принимающих участие в конкурсах профессионального мастерства и педагогов, не принимающих участие в конкурсах профессионального мастерства;

3) в группах педагогов с различным стажем работы в образовательном учреждении.

Выбор адекватных методов сбора эмпирических данных определяет уровень и качество изучения явления. Наиболее важными критериями выбора оптимального метода исследования являются концептуальный подход к изучаемому явлению, возможности привлекаемого метода и его ограничения.

В связи с тем, что цель исследования – изучить особенности развития профессиональной компетентности педагогов в условиях инновационной образовательной среды и разработать программу психолого-педагогического сопровождения ее развития, методики исследования подбирались в соответствии с выделенными компонентами, описанными в главе 1 (приложение 2). С учетом вышеперечисленных условий отобраны следующие методики.

• Деятельностный компонент

Деятельностный компонент определяется в рамках данной работы через предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентация на работу с людьми, ориентация на интеграцию усилий других, стремление создавать новое,

готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивация к достижению успеха, готовность к риску. Это позволило в качестве методик исследования выбрать следующие.

Опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн)

Одним из значимых аспектов профессионального развития личности является сознательное планирование карьеры. Критериями удавшейся карьеры являются удовлетворенность жизненной ситуацией (субъективный критерий) и социальный успех (объективный критерий). То есть объективная: внешняя сторона карьеры – это последовательность занимаемых индивидом профессиональных позиций, а субъективная, внутренняя сторона – это то, как человек воспринимает свою карьеру, каков образ его профессиональной жизни и собственной роли в ней. Субъективная сторона является значимой при развитии профессиональной компетентности.

Карьерные ориентации возникают в процессе социализации, на основе и в результате научения в начальные годы развития карьеры. Они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время (Приложение 3).

Опросник «Мотивация к успеху» (Т. Элерс)

Данный личностный опросник предназначен для диагностики, мотивационной направленности личности на достижение успеха. Ориентация на достижение успеха способствует развитию профессиональной компетентности человека.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной

мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху – достижению цели (Приложение 4)

*Опросник «Мотивация к избеганию неудач»
(Т. Элерс)*

Исследования Д. Мак-Клеланда показали, что люди с высоким уровнем защиты, то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Ориентация на избегание неудач тормозит развитие профессиональной компетентности человека.

Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов: степени предполагаемого риска; преобладающей мотивации; опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое – когда без риска удастся получить желаемый результат; второе – когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении,

наоборот, ослабляет установку на защиту, т.е. мотивацию к избеганию неудач (Приложение 5).

- **Личностный компонент**

Личностный компонент определяется в рамках данной работы через стремление самому строить свою жизнь, отвечать за происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния. На основании данного представления, в качестве методик исследования были выбраны следующие.

Тест «Смысложизненные ориентации»

(Д.Н. Леонтьев)

Тест смысложизненных ориентации является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Д. Крамбо и Л. Махолика. Адаптация теста осмысленности жизни на русском языке была впервые выполнена К. Муздыбаевым (ИСЭП АН СССР, г. Ленинград). К. Муздыбаев воспроизвел без изменений форму теста Крамбо, заменив при переводе некоторые пункты другими. Согласованность отдельных пунктов с суммарным баллом оказалась довольно высокой (корреляция от 0,37 до 0,71). Другая русскоязычная версия теста осмысленности жизни (ОЖ) была разработана и адаптирована Д.А. Леонтьевым (1986-88 гг.). Версия К. Муздыбаева была взята за основу и видоизменена по следующим трем параметрам: были изменены и упрощены формулировки ряда пунктов с сохранением общего их смысла; вместо общего начала предложения с двумя вариантами окончания формулировалась пара целостных альтернативных предложений с одинаковым началом; асимметричная шкала градации ответа от 1 до 7 была заменена симметричной шкалой – 3 2 1 0 1 2 3 (Приложение 6).

*Опросник «Самооценка эмоциональных состояний»
(Г. Айзенк)*

Методика включает 40 утверждений, позволяющих измерить 4 составляющих эмоционального состояния – «тревожность», «фрустрацию», «агрессивность», «ригидность».

В настоящее время *тревожность* одни авторы определяют как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующееся низким порогом возникновения реакции тревоги [64], другие как индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения, третьи как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов.

Фрустрация – это психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи [64].

Агрессивность – это ярко выраженное свойство личности представляющее собой враждебное отношение индивида к окружающим с намерением причинить вред.

Ригидность – это затрудненность в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки [64], другими словами, неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

На основании данных показателей образуется обобщенный уровень эмоционального состояния [103] (Приложение 7).

Опросник «Эмпатия» (А. Меграбяна)

Опросник «Эмпатия» измеряет уровень эмоционального отклика как способности приобщаться к эмоциональным переживаниям другого человека, сочувствовать ему, прийти в нужный момент на помощь, создать в общении необходимый эмоциональный фон, соответствующий настроению партнера и особенностям ситуации. Предлагаемая методика диагностики эмпатии представляет собой адаптированный вариант методики А.А. Меграбяна.

Опросник позволяет измерить следующие компоненты эмпатии:

- эмоциональный уровень эмпатии – эмоциональный компонент, отклик на душевное состояние другого человека, способность к сопереживанию, эмоциональную впечатлительность;

- действенную эмпатию – поведенческий компонент, способность к проявлению тепла, дружелюбия, поддержки, оказанию помощи (Приложение 8).

- **Социально-коммуникативный компонент**

Социально-коммуникативный компонент определяется через гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки самоконтроля в общении.

Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»

Социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия. Социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей (Приложение 9).

Исследование особенностей развития профессиональной компетентности педагогов включало следующие этапы:

1. Исследование компонентов профессиональной компетентности педагога с учетом условий образовательной среды.

2. Изучение компонентов профессиональной компетентности педагога в зависимости от стажа педагогической деятельности.

Для реализации первого этапа испытуемые были распределены следующим образом:

1 группа – педагоги, работающие в инновационных школах;

2 группа – педагоги, работающие в традиционных школах.

Данное разделение осуществлялось на основании выделенных типов образовательных учреждений и описанных в п. 1.4.

Для детализации испытуемые также были разделены на следующие группы:

1 группа – педагоги, принимавшие участие в конкурсах профессионального мастерства;

2 группа – педагоги, не принимавшие участие в конкурсах профессионального мастерства.

Данное разделение обусловлено представлением о том, что участие в конкурсах профессионального мастерства является характеристикой инновационной образовательной среды и обосновано в п. 2.1.

Анализ результатов начнем с рассмотрения особенностей компонентов профессиональной компетентности педагога относительно условий образовательной среды. Так, анализ данных участников исследования позволил установить характерные

особенности педагогов, в зависимости от условий инновационной образовательной среды (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика педагогов, принимавших участие в исследовании

Условия инновационной образовательной среды	Педагоги, работающие в традиционных школах, n=205	Педагоги, работающие в инновационных школах, n=175
Наличие категории	высшая – 15% первая – 48% вторая – 29% без категории – 8%	высшая – 53% первая – 32% вторая – 14% без категории – 1%
Использование инновационных технологий в учебном процессе	46%	83%
Участие в конкурсах профессионального мастерства	34%	65%
Повышение квалификации	Несколько раз в уч. году – 12% 1 раз в год – 24% 1 раз в три года – 22% 1 раз в 5 лет – 42%	Несколько раз в уч. году – 37% 1 раз в год – 29% 1 раз в три года – 28% 1 раз в 5 лет – 6%

Для определения степени осознания педагогами сущности и значения профессиональной компетентности применительно к их деятельности, первоначально

проводилась анкета «Самоанализ профессиональной деятельности педагога» (Приложение 10). Анкетирование показало следующие результаты.

На вопрос «В чем основное предназначение профессиональной деятельности педагога?» 92% педагогов ответили – «в развитии личности учащегося», 6% – «в создании благоприятной атмосферы в образовательном учреждении» и только 2 % выбрали ответ – «в обучении своему предмету». Данный результат свидетельствует о преобладающей личностной ориентации, направленной на создание комфортных, благоприятных условий, способствующих развитию учащегося, но при этом когнитивная составляющая не является для педагогов ведущей. Несмотря на то, что в связи с введением системы ЕГЭ, как раз именно знания становятся ведущим показателем оценки качества образования. Это также может свидетельствовать о сопротивлении данной инновации в образовании.

В качестве параметров оценки профессиональной деятельности педагога были выделены следующие – практические умения (49 %), теоретические знания (4 %), творческий подход (33 %), коммуникабельность (14 %). Остальные из предложенных вариантов – востребованность и грамотное оформление документации – не получили ни одного выбора. Данный результат соотносится со спецификой современной ситуации развития образования, которая характеризуется переходом к компетентностному подходу, где важным являются именно умения, т.е. способность применить полученные знания на практике.

В качестве основных трудностей при овладении профессиональной деятельностью педагогами выделены такие, как вырабатывать собственную модель деятельности (38,4%), умение привести полученные знания

в определенную систему (31%), квалифицированно выполнять деятельность в различных направлениях работы (15,3%), совместная работа с коллегами (7,6 %). Это может быть объяснено тем, что процессы модернизации системы образования настолько быстры и зачастую непонятны для учителя, а большинство педагогов по данным исследователей характеризуются консерватизмом, то естественно, в сложившихся условиях возникают трудности с выработкой собственного стиля деятельности. Интересен также тот факт, что 23% педагогов не выделил никаких трудностей, что может быть соотнесено с данными исследователей о преобладании среди педагогов неадекватно высокой (завышенной) самооценки.

77 % педагогов считают, что знания, умения и навыки определяют профессиональную компетентность, 61 % – практический опыт, 31 % – коммуникабельность, общительность, 23 % – умение преодолевать трудности, что согласуется с мнением ряда авторов, определяющих данное понятие через знания, умения и навыки. Но при этом, когда речь идет о конкретизации данного понятия и выделении ключевых составляющих профессиональной компетентности, которые должен знать педагог для успешной работы, выделяются следующие:

1. 69% – знание психологии и возрастных особенностей учащихся;
2. 38, 4 % – эрудированность;
3. 23 % – творческий подход.

Интересен тот факт, что знание своего предмета в качестве приоритетных указали только 15,3% учителей, 7,6% педагогов выделили знание методики преподавания, что противоречит ответу на вопрос об определении данного понятия.

На вопрос «Считаете ли вы себя компетентным специалистом в своей профессиональной деятельности?»

95,4% педагогов ответили «да», 4,6% – «не совсем». Ответ «нет» не был получен ни разу.

Среди опрошенных педагогов 42% принимали участие в конкурсах профессионального мастерства. Из них – 67,3% ответили, что конкурсы профессионального мастерства влияют на повышение профессиональной компетентности, 32,7 % педагогов дали отрицательный ответ. Интересен тот факт, что среди принимавших участие в конкурсах отрицательный ответ дали 18,6 %, что можно объяснить несоответствием ожиданий и занятым в итоге местом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует противоречие между определением данного понятия и осознанием его содержания, т.к. большинство педагогов определяют профессиональную компетентность через знания, умения и навыки по предмету, но при этом основной акцент сделан на развитие личности учащегося, на знание его возрастных и психологических особенностей. Это может объясняться тем, что длительный период в образовании существовал в качестве приоритетного личностно ориентированный подход, а переход к компетентностному подходу находится на начальной стадии.

Далее перейдем к анализу результатов, полученных в ходе анализа данных при помощи описательной статистики. Это позволило выявить особенности компонентов профессиональной компетентности педагогов в зависимости от условий образовательной среды.

Особенности деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога

Особенности деятельностного компонента начнем с рассмотрения результатов, полученных по опроснику «Якоря карьеры» (Э. Шейн), за исключением предметно-деятельностных знаний. Их рассмотрение осуществлялось

на основе соотнесения с квалификационными характеристиками, которые определяют категорию педагога. Согласно требованиям к квалификационным характеристикам педагогических работников, педагоги второй квалификационной категории (репродуктивно-технологический уровень) работают по стандартизированной программе, готовым методикам и программам обучения; умеют самостоятельно разрабатывать методику преподавания, воспитания. Имеет глубокие знания по преподаваемому предмету. Знает свой предмет сверх программы, свободно ориентируется в современных образовательных программах, учебниках, выбор их осуществляет осознанно. Читает дополнительную литературу по предмету, изучает методическую литературу, ведёт активную работу в методическом объединении ОУ, посещает открытые уроки своих коллег в ОУ, транслирует свой опыт работы в ОУ (открытые уроки, педсоветы, педагогические чтения, педагогические конференции, семинары и др.). В работе используют различные педагогические методы и приёмы обучения, знают современные отечественные и зарубежные технологии обучения и воспитания; владеют набором вариативных методик и педагогических технологий, осуществляют их отбор и применяют в соответствии с имеющимися условиями. Ориентируются в современных психолого-педагогических концепциях обучения, но редко применяют их в своей практической деятельности, способны принимать решение лишь в типичных ситуациях.

Для педагогов первой квалификационной категории (конструктивно-методический уровень) характерна работа на уровне повышенной сложности. Педагог первой категории работает по программам и технологиям повышенной сложности, имеет глубокие и разносторонние знания по содержанию своего предмета и смежных дисциплин, самостоятельно изучает передовой

педагогический опыт, активно знакомится с опытом работы коллег ОУ, округа, транслирует свой педагогический опыт коллегам ОУ, использует в своей работе программы и методики нового поколения, направленные на развитие личности, интеллекта, физическое развитие, вносит в них при необходимости коррективы. Владеет методиками анализа учебно-методической работы по предмету; варьирует готовые, разработанные другими методики и программы. Исправляет допущенные ошибки и усиливает позитивные моменты в своей работе, находит при этом эффективные решения. Осознаёт необходимость систематической работы над собой и активно включается в те виды деятельности, которые способствуют формированию необходимых качеств, творчески применяет технологии и программы, свободно ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения и воспитания, использует их как основу в своей педагогической деятельности, способен быстро избрать оптимальное решение сложной педагогической ситуации.

Деятельность педагогов высшей квалификационной категории (творческий уровень) характеризуется выраженным инновационным и научно-исследовательским характером. Педагог активно делится опытом работы с коллегами города, РФ (открытые уроки, педсоветы, педагогические чтения, педагогические конференции, семинары и др.), занимается профессиональным самообразованием, работает по программам и технологиям высокой сложности, владеет методами научно-исследовательской, экспериментальной работы. Разрабатывает и использует в своей практической деятельности собственные оригинальные программы и методики; создаёт условия для самообразования и развития творческих возможностей обучающихся и воспитанников, разрабатывает новые педагогические

технологии обучения и воспитания, ведёт активную работу по их апробации; участвует в исследовательской, экспериментальной и инновационной работе, самостоятельно публикуется, имеет по своим разработкам внешние рецензии. Создаёт благоприятную среду развития ребёнка на основе собственных разработок, имеет в наличии авторские пособия, игры, оригинальные средства обучения и воспитания. В педагогической деятельности использует широкий набор методов, приёмов и средств обучения, владеет методиками анализа учебно-методической работы по предмету; варьирует готовые, разработанные другими методики и программы. Умеет демонстрировать на практике высокий уровень владения избранными для работы методиками, умеет видеть свою деятельность со стороны, объективно и беспристрастно оценивает и анализирует её, выделяя сильные и слабые стороны. Сознательно намечает программу самосовершенствования, её цель, задачи, пути реализации. Использует различные формы психолого-педагогической диагностики и научно-обоснованного прогнозирования. Способен предвидеть развитие и принять решение в нестандартных ситуациях.

Согласно полученным эмпирическим данным в инновационных школах преобладают педагоги с высшей категорией (53 %). В традиционных школах преобладают педагоги с первой (48 %) и второй (29 %) квалификационных категорий. Таким образом, уровень предметно-деятельностных знаний выше в инновационных школах.

Для педагогов, работающих в инновационных школах, карьерные ориентации расположились следующим образом. Для большинства испытуемых данной группы первое место занимает такая ориентация, как стабильность места работы (63%), на втором месте – служение (47,2%) и интеграция стилей жизни (38,8%), на

третьем месте – профессиональная компетентность (30,5%), автономия (27,2%), вызов (25%) (табл. 2).

Таблица 2

Особенности карьерных ориентаций педагогов (в %)

Группа/Карьерная ориентация	Педагоги, работающие в инновационных школах			Педагоги, работающие в традиционных школах		
	1 место	2 место	3 место	1 место	2 место	3 место
Профессиональная компетентность			30,5			
Менеджмент						
Автономия			27,7			25,7
Стабильность места работы	63			56,7		
Стабильность места жительства						
Служение		47,2			52,1	
Вызов			25			
Интеграция стилей жизни		38,8				
Предпринимательство						

Педагог с преобладающей ориентацией «стабильность места работы» ответственность за управление собственной карьерой перекладывает на администрацию образовательного учреждения. Для него является важным работать в стабильной организации, в которой заботятся о своих работниках, т.е. обеспечивают высокую безопасность. Возможно, это связано с тем, что на

современном этапе развития образования, когда происходят постоянные изменения, зачастую педагог просто не успевает осознать их суть, а тем более внедрить в свою деятельность. В сложившихся условиях потребность в стабильности, уверенности в завтрашнем дне, возрастает. Также следует отметить, что все испытуемые – женщины, поэтому в данном случае можно также говорить и о проявлении гендерных особенностей.

Служение проявляется в том, что для педагога, работающего в инновационной школе, важным является работа с людьми, возможность оказания им помощи, желание передать свой опыт. Это является вполне закономерным, так как педагогическая деятельность в своей основе как раз предполагает активное взаимодействие с людьми (учениками, родителями, коллегами, администрацией).

Большинство из опрошенных педагогов, работающих в инновационной школе, ориентированы на интеграцию различных сторон собственной жизни. Они стремятся к тому, чтобы все в их жизни было сбалансировано (семья, увлечения, карьера и т.д.). Такие учителя больше всего ценят свою жизнь в целом – где живут, развиваются, совершенствуются. Для них является важным достижение внутренней гармонии, благодаря которой они достигают значимых результатов в своей жизни.

Профессиональная компетентность связана у них с наличием способностей и талантов в педагогической деятельности. Учитель с такой ориентацией хочет быть мастером своего дела, он бывает особенно счастлив, когда достигает успеха в профессиональной сфере, но быстро теряет интерес к работе, которая не позволяет ему развивать способности. Одновременно такой учитель ищет признание своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем его мастерству. Именно это подтверждает

тот факт, что среди педагогов, работающих в инновационных школах, достаточно большой процент участников конкурсов профессионального мастерства, которые как раз позволяют получить признание официально.

Также для педагогов данной группы является значимым наличие свободы выбора в рамках выполняемой деятельности (например, содержания преподаваемого предмета, методики преподавания и т.п.). Они испытывают значительный дискомфорт в ситуации, когда необходимо четко следовать предписаниям и правилам, так как это лишает их возможности проявлять творчество.

К тому же для них является характерным стремление к конкуренции, к тому, чтобы «бросать вызов» другим. Они легко преодолевают препятствия, решают трудные задачи. Ситуация новизны, разнообразия имеет для них большую ценность, в противном случае, им становится скучно. Именно этим может быть обусловлено то, что они принимают активное участие во всех нововведениях, стремятся к тому, чтобы заявить о себе и получить признание.

Последнее место для педагогов данной группы занимает такая карьерная ориентация, как стабильность места жительства (12,7%). Это связано с тем, что, несмотря на то, что они предпочитают стабильную работу, все-таки рассматривают возможность переезда, особенно если это связано с карьерным ростом или изменением социального статуса. Это еще раз подтверждает тот факт, что учителя, работающие в инновационных школах, проявляют готовность к изменениям в своей жизни и деятельности.

У большинства педагогов (56,7%), работающих в традиционных школах на первом месте стоит также ориентация «стабильность места работы». Для них является важным работать в стабильных, надежных условиях, чувствовать свою защищенность и уверенность в

будущем. Возможно, данное стремление к постоянству приводит к тому, что большинство учителей достаточно болезненно переживают различные изменения, происходящие в школе. Ведь любая инновация, прежде всего, ставит под сомнение ощущение безопасности и уверенности в завтрашнем дне.

На втором месте стоит ориентация «служение» (52,1%), которая проявляется в потребности работать с людьми, служить человечеству, помогать окружающим людям. Возможно, это обусловлено тем, что существует стереотип относительно роли педагогической деятельности, который как раз и проявляется в данных ценностях.

На третье место большинство педагогов, работающих в традиционных школах, поставили карьерную ориентацию – «автономия» (25,7%). Для учителей данной группы характерно преобладание стремления к независимости, которое проявляется в освобождении от организационных правил, предписаний и ограничений. Они стремятся к независимости, которая часто проявляется в отстраненности и нежелании понимать, осваивать инновации. Возможно, именно поэтому любое нововведение вызывает сильное сопротивление, так как предполагает включение в активную деятельность.

Последнее место среди карьерных ориентаций занимают менеджмент (11,2%) и предпринимательство (9,7%). Педагоги, работающие в традиционных школах, меньше всего ориентированы на принятие ответственности за результат своей работы, не хотят организовывать ни свою работу, ни работу класса. Также для педагогов данной группы является характерным отсутствие стремления создавать что-то новое, они не хотят преодолевать препятствия и не готовы к риску. Данный результат

согласуется с достаточно ярко выраженным стремлением к стабильности в работе и жизни.

Далее рассмотрим особенности мотивационной сферы учителей, которая является важной составляющей деятельностного компонента профессиональной компетентности (табл. 3).

Таблица 3

Особенности мотивационной сферы педагогов (в %)

	Педагоги, работающие в инновационных школах		Педагоги, работающие в традиционных школах	
	Мотивац ия достижен ия успеха	Мотивац ия избегани я неудач	Мотивац ия достижен ия успеха	Мотивац ия избегани я неудач
очень низкий уровень	-	-	-	-
низкий уровень	-	13,8	4,1	16,6
средний уровень	33,3	48,6	40,2	22,2
высокий уровень	47,2	22,4	38,8	34,3
очень высокий уровень	19,5	15,2	16,9	26,9

В группе педагогов, работающих в инновационных школах, у большинства (66,7%) выявлен высокий и очень высокий мотивы достижения успеха. Это проявляется в желании добиться успеха в профессиональной деятельности, в ожидании успеха, которое сопровождается положительными эмоциями и подкрепляется убеждением о наличии интеллектуальных и практических навыков, способствующих этому. Для педагогов данной группы

также является характерным преобладание среднего уровня мотивации к избеганию неудач (48,6), что проявляется в адекватной самооценке, отсутствии опасений того, что они обязательно столкнутся с неудачей.

В группе педагогов, работающих в традиционных школах, преобладает умеренно высокая (38,8%) и средняя (40,2 %) мотивация к успеху. Это свидетельствует о том, что для большинства педагогов является характерным отсутствие ярко выраженного стремления к совершенству во всем, достижение очевидных атрибутов успеха не играет для них большого значения. Педагоги, умеренно мотивированные к успеху предпочитают действия, направленные на достижение цели, проявляют настойчивость в ее достижении, они ожидают успеха, но при этом не до конца уверены нужно ли им это, поэтому предпочитают задачи средней степени трудности. Следует отметить, что для эффективного выполнения профессиональной деятельности оптимальным является средний уровень мотивации, а низкий и высокий уровни этому не способствуют. Поэтому, возможно, что умеренно высокий уровень мотивации к успеху в большинстве случаев не будет гарантировать продуктивность и успешность деятельности учителя.

Для большинства педагогов, работающих в традиционных школах, является характерным преобладание высокого и очень высокого уровня мотивации избегания неудач (61,2 %). В большинстве случаев это проявляется в неуверенности в себе, в отсутствии веры в возможность достижения успеха, в боязни критики. Работа, связанная с возможной неудачей, вызывает у таких учителей отрицательные эмоции. Они склонны игнорировать объективную информацию о своих способностях, имеют неадекватную самооценку

(завышенную или заниженную) и, как следствие, нереалистичный уровень притязаний. Поэтому при выполнении деятельности для них характерна неадекватность профессиональных задач – они предпочитают или слишком легкие, чтобы избежать возможной неудачи, или слишком сложные, чтобы оправдать возможную неудачу, работу.

Итак, анализ деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов позволил установить следующее.

Уровень предметно-деятельностных знаний соотносится с квалификационными характеристиками, которые определяют категорию педагога. В инновационных школах преобладают педагоги с высшей категорией.

Для педагогов, работающих в инновационных школах, является характерным стремление к тому, чтобы работа в качестве обязательного включала элемент общения с людьми, давала возможность оказания им помощи, поддержки и позволяла развивать имеющиеся способности. При этом важным является реализация не только в рамках профессии, но и в других сферах жизни, чтобы возникало ощущение внутренней гармонии. Для них свойственно стремление к достижению успеха в профессиональной деятельности, которое обязательно должно быть подкреплено официальным признанием их мастерства. Ситуация конкуренции и вызова является значимой, так как приносит разнообразие и элемент новизны в их жизнь.

Также для педагогов данной группы является значимым наличие свободы выбора в профессиональной деятельности, они испытывают дискомфорт в ситуации, когда необходимо четко следовать предписаниям и правилам, так как это лишает их возможности проявлять

творчество. В процессе трудовой деятельности проявляют желание добиться успеха, испытывают положительные эмоциональные переживания в связи с ожидаемым успехом, у них развит внутренний самоконтроль.

Для учителей, работающих в традиционных образовательных учреждениях, является важным ощущение стабильности и уверенности в завтрашнем дне. Для них является значимым, чтобы профессиональная деятельность предполагала возможность оказания помощи и поддержки людям. Они проявляют независимость, которая выражается в стремлении освободиться от правил, предписаний и ограничений. При этом отсутствует стремление создавать что-то новое.

Педагоги, работающие в традиционных школах, меньше всего ориентированы на принятие ответственности за результат своей работы, не хотят организовывать пространство других и тем более управлять им. Они не готовы к риску, не хотят преодолевать трудности на пути к достижению цели. Для них характерна ориентация на достижение своих собственных целей, сопровождающаяся ярко выраженной неуверенностью при их достижении. Педагоги испытывают отрицательные эмоциональные переживания в связи с ожиданием неудачи, целенаправленно выбирают для себя либо слишком сложные, либо слишком простые задачи.

Особенности личностного компонента профессиональной компетентности педагога

Рассмотрение личностного компонента профессиональной компетентности учителя начнем с определения особенностей эмоциональной сферы (табл. 4).

Таблица 4

Особенности эмоциональной сферы педагогов (%)

	Педагоги, работающие в инновационных школах				Педагоги, работающие в традиционных школах			
	Тре вож ност ь	Фру стра ция	Агр есси вно сть	Риг идн ость	Тре вож ност ь	Фру стра ция	Агр есси вно сть	Риг идн ость
Высокий уровень	-	-	5,7	-	-	-	15,7	18,6
Средний уровень	41,7	27,8	41,6	41,7	57,2	42,8	40	68,6
Низкий уровень	58,3	72,2	52,7	58,3	42,8	57,2	44,3	12,8

У педагогов, работающих в инновационных школах, выявлено преобладание низких значений по показателям «тревожность» (58,3%), «фрустрация» (72,2%), «агрессивность» (52,7%), «ригидность» (58,3%). Это свидетельствует о стабильности эмоциональной сферы, проявляющейся в спокойствии, выдержке, устойчивости к неудачам и быстрой переключаемости.

В группе педагогов, работающих в традиционных школах, наблюдается преобладание низкого уровня фрустрации (57,2%) и агрессивности (44,3%). Но при этом по показателям «тревожность» (57,2%) и «ригидность» (68,6%) преобладает средний уровень выраженности. Педагоги испытывают отрицательные эмоциональные переживания, у них проявляется склонность к частым переживаниям тревоги и появлению мнительности, а также проявляется тенденция привязанности к привычным способам выполнения действий и нежеланию что-либо менять в процессе выполнения педагогической деятельности.

Далее рассмотрим выраженность смысловых ориентаций. Следует отметить, что в изучаемых группах учителей по методике «Смысловые ориентации» (Д.А. Леонтьев) все показатели имеют тенденцию к завышению (табл. 5). Причем, в группе педагогов, работающих в инновационных школах, эти показатели выше, чем в группе педагогов, работающих в традиционных школах.

Таблица 5

Средние значения показателей по методике
«Смысловые ориентации»

	Педагоги, работающие в инновационных школах	Педагоги, работающие в традиционных школах
Цели в жизни	38	36,1
Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	37	34,2
Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией	28,7	28,1
Локус контроля-Я	24,5	23,1
Локус контроля – жизнь или управляемость жизни	33,9	29,2

Для педагогов, работающих в инновационных школах, является характерным преобладание целей в жизни ($x_{cp}=38$), что проявляется в стремлении придать ей осмысленность, направленность и временную перспективу. Педагоги имеют четкую цель в жизни, осознают пути ее

достижения и планомерно идут к ее реализации. Они воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом ($x_{\text{ср}}=37$) и убеждены в том, что сами могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь ($x_{\text{ср}}=33,9$).

Педагоги, работающие в традиционных школах, считают свою жизнь осмысленной ($x_{\text{ср}}=36,1$). Следует отметить, что преобладание высокого уровня по данному показателю может характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Они воспринимают свою жизнь как интересную, удовлетворены ходом ее протекания в настоящем, не придают особого значения воспоминаниям о прошлом, но в тоже время и не проявляют нацеленность на будущее ($x_{\text{ср}}=34,2$).

Учитывая содержание педагогической деятельности, важным в рамках данного исследования является определение особенностей эмпатии (табл. 6).

Большинство педагогов, работающих в инновационных школах, имеют высокий (44,5%) и средний (50%) уровень выраженности сопереживания и средний (61,1%) уровень действенной эмпатии. Педагоги способны к эмоциональному отклику на происходящие в процессе выполнения профессиональной деятельности события, что выражается в форме поддержки, сочувствия и тепла по отношению ко всем субъектам образовательного процесса.

Таблица 6

Значения показателей по методике «Эмпатия» (%)

	Педагоги, работающие в инновационных школах		Педагоги, работающие в традиционных школах	
	Сопереживание	Действенная эмпатия	Сопереживание	Действенная эмпатия
Высокий уровень	44,5	27,8	31,5	-
Средний уровень	50	61,1	62,8	91,4
Низкий уровень	5,5	11,1	5,7	8,6

У педагогов, работающих в традиционных школах, преобладает средний уровень выраженности сопереживания (62,8%) и действенной эмпатии (91,4%). Учителя характеризуются наличием способности к сопереживанию, к проявлению эмоциональной впечатлительности. Отсутствие высоких значений по показателю «действенная эмпатия» указывает на то, что, несмотря на наличие способности к эмоциональному отклику, педагоги зачастую не проявляют дружелюбие, поддержку, не оказывают помощь окружающим.

Итак, анализ личностного компонента профессиональной компетентности педагогов позволил установить следующее.

Для педагогов, работающих в инновационных школах, является характерным наличие смысла и цели в жизни. Они сами контролируют свою жизнь, самостоятельно принимают решения. Считают свою жизнь эмоционально насыщенной и интересной. Педагоги эмоционально уравновешены, проявляют спокойствие и выдержку, гибко реагируют на происходящие события.

Способны к пониманию состояния другого и проявлению по отношению к нему тепла, помощи и поддержки.

Педагоги, работающие в традиционных школах, считают свою жизнь осмысленной, воспринимают ее как интересную и удовлетворены ходом ее протекания в настоящем. Педагоги не придают особого значения воспоминаниям о прошлом и не проявляют нацеленность на будущее. Они склонны к проявлению тревоги и беспокойства. Привязаны к уже знакомым и отработанным действиям, поэтому достаточно тяжело что-либо меняют в процессе выполнения профессиональной деятельности. Для них является характерной способность к пониманию состояния другого, но она не переходит на уровень действий.

***Особенности социально-коммуникативного
компонента профессиональной компетентности
педагога***

Педагоги, работающие в инновационных школах, характеризуются преобладанием низкой (52,7%) и ниже средней (47,3%) социально-коммуникативной адаптивности, что проявляется в пластичности, гибкости в общении, умении находить общий язык и взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, своевременно проводить переоценку происходящих событий, активно находить в них свое место (табл. 7).

У педагогов наблюдается отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, принципиальность и несговорчивость (61,2%).

Они умеют без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимыми (55,5%). Проявляют жизнелюбие,

жизнерадостность, веру в себя и в свои возможности (75%). Данные черты характеризуют творческих, достигающих результата личностей, но при этом у них может отсутствовать чувство самосохранения и превышать разумный уровень риска.

Таблица 7

Значения показателей по методике «Социально-коммуникативная компетентность» в группе педагогов, работающих в инновационных школах

Показатели	Количество респондентов в % от общего числа педагогов, работающих в инновационных школах				
	низкий уровень	уровень ниже среднего	средний уровень	уровень выше среднего	высокий уровень
Социально-коммуникативная адаптивность	52,7	47,3	-	-	-
Стремление к согласию	33,3	61,2	5,5	-	-
Толерантность	55,5	41,8	2,7	-	-
Оптимизм	75	19,4	-	-	5,6
Фрустрационная толерантность	2,7	19,4	41,6	36,3	-

Для них характерен средний уровень раздражения (41,6%), проявление неудовольствия при появлении преграды, блокировании того, что хочется сделать или получить. Навыки самоконтроля средние.

У большинства (80,2%) педагогов, работающих в традиционных школах, уровень социально-коммуникативной адаптивности низкий или ниже среднего. Они достаточно легко устанавливают контакты с

разными людьми, легко приспосабливаются к ним, учитывая особенности ситуации (табл. 8).

Таблица 8

Значения показателей по методике «Социально-коммуникативная компетентность» в группе педагогов, работающих в традиционных школах

Показатели	Количество респондентов в % от общего числа педагогов, работающих в традиционных школах				
	низкий уровень	уровень ниже среднего	средний уровень	уровень выше среднего	высокий уровень
Социально-коммуникативная адаптивность	37,1	48,5	14,4	-	-
Стремление к согласию	37,1	51,4	5,9	2,8	2,8
Толерантность	80	17,1	2,9	-	-
Оптимизм	2,9	11,4	85,7	-	-
Фрустрационная толерантность	11,4	8,7	31,4	48,5	-

Они стремятся к тому, чтобы всегда иметь собственную точку зрения, но в некоторых случаях готовы идти на уступки вследствие нерешительности, выраженной ориентации на других или нежелания брать ответственность на себя (88,5%).

Способны без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, характеру и привычкам (80%). Но при этом иногда проявляют недоверчивость, скептицизм, разочарованность (85,7%). Часто переоценивают себя, проявляют раздражение и неудовольствие при появлении

преграды. Обладают средними навыками самоконтроля (48,5%).

Таким образом, изучение социально-коммуникативного компонента профессиональной компетентности учителя позволило установить следующее.

Учителя, работающие в инновационных школах, характеризуются умением устанавливать контакт, отстаивать свою точку зрения, договариваться, объяснять. Они жизнерадостны, оптимистичны, терпимы. Навыки самоконтроля недостаточно развиты, поэтому при появлении преграды могут проявлять нетерпение, неудовольствие.

Учителя, работающие в традиционных школах, легко устанавливают контакт с разными людьми (по возрасту, уровню образования, социальному статусу и т.п.), умеют договариваться. Часто переоценивают себя, боятся трудностей. Ко всему происходящему, как правило, относятся пессимистично, недоверчиво, склонны видеть во всем и во всех негативное. У них недостаточно развиты навыки самоконтроля, что проявляется в излишней эмоциональности, несдержанности и несговорчивости.

Для подтверждения достоверности гипотезы также мы провели сравнительный анализ групп (по условиям образовательной среды) с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Первоначально обсуждаются результаты, полученные при сравнении достоверных различий:

1) в группах педагогов, работающих в инновационных школах и работающих в традиционных школах;

2) в группах педагогов, принимавших участие в конкурсах профессионального мастерства и педагогов, не принимавших участие в конкурсах профессионального мастерства.

Обнаружены значимые достоверные различия в группах педагогов, работающих в традиционных школах и педагогов, работающих в инновационных школах, по показателям деятельностного, личностного и социально-коммуникативного компонентов (табл. 9).

Таблица 9

Результаты сравнительного анализа компонентов профессиональной компетентности в двух группах педагогов: работающих в традиционных школах и работающих в инновационных школах

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		традиционные школы	инновационные школы	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	34,84	37,13	589,500
	Менеджмент	29,84	41,99	414,500 p=0,013
	Автономия (независимость)	35,90	36,10	626,500
	Стабильность места работы	36,30	35,71	619,500
	Стабильность места жительства	37,49	34,56	578,000
	Служение	39,43	32,67	510,000
	Вызов	30,34	41,50	432,000 p=0,023
	Интеграция стилей жизни	33,79	38,15	552,500
	Предпринимательство	29,80	42,03	413,000 p=0,012

Продолжение табл. 9

Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	32,87	39,04	520,500
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	35,43	36,56	610,000
Самооценка психических состояний	Тревожность	42,20	29,97	413,000 p=0,012
	Фрустрация	41,61	30,54	433,500 p=0,023
	Агрессивность	34,80	37,17	588,000
	Ригидность	42,74	29,44	394,000 p=0,006
Тест «Смысловые ориентации»	Цели в жизни	31,83	40,06	484,000
	Процесс жизни	31,57	40,31	475,000
	Результативность жизни	33,84	38,10	554,500
	Локус контроля - Я	31,21	40,65	462,500 p=0,053
	Локус контроля - жизнь	35,29	36,69	605,000
	Общий показатель	32,74	39,17	516,000
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	30,06	41,78	422,000 p=0,016
	Действенная эмпатия	29,66	42,17	408,000 p=0,010

Продолжение табл. 9

Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	39,14	32,94	520,000
	Стремление к согласию	37,77	34,28	568,000
	Толерантность	28,16	43,63	355,500 p=0,002
	Оптимизм	30,37	41,47	433,000 p=0,023
	Фрустрационная толерантность	36,51	35,50	612,000

Примечание: Здесь и далее показатели по опроснику «Якоря карьеры», «Мотивация к избеганию неудач», «Мотивация к успеху» входят в деятельностный компонент; по методике «Самооценка психических состояний», тесту «СЖО», опроснику «Эмпатия» – в личностный; по опроснику «Социально-коммуникативная компетентность» – в социально-коммуникативный компонент профессиональной компетентности педагога.

Так, для педагогов, работающих в инновационных школах, показатели менеджмента ($U=414,5$, $p=0,013$), вызова ($U=423$, $p=0,023$), предпринимательства ($U=413$, $p=0,012$), локус-контроля – Я ($U=462,5$, $p=0,053$), сопереживания ($U=422$, $p=0,016$), действенной эмпатии ($U=408$, $p=0,010$), толерантности ($U=355,5$, $p=0,002$) и оптимизма ($U=433$, $p=0,023$) выше, чем в группе сравнения. Полученный результат свидетельствует о стремлении педагогов к изменениям, умении управлять собственной жизнью и действиями других, способности к пониманию и оказанию помощи и поддержки окружающим людям, терпимом и позитивном отношении к происходящим событиям.

В группе педагогов, работающих в традиционных школах, наблюдается повышение тревожности ($U=413$,

$p=0,012$), фрустрации ($U=433,5$, $p=0,023$) и ригидности ($U=394$, $p=0,006$). Полученный результат свидетельствует о том, что педагоги, работающие в школах, где отсутствует инновационная деятельность, все больше сосредотачиваются на своих переживаниях. Возможно, именно поэтому любые нововведения вызывают сильное эмоциональное сопротивление и нежелание их реализовывать в своей деятельности.

Таким образом, деятельностный компонент профессиональной компетентности педагогов, работающих в инновационных школах, по сравнению с педагогами, работающими в традиционных школах, характеризуется ориентацией на интеграцию усилий других людей, принятием ответственности за конечный результат. Это предполагает наличие хорошо развитых навыков межличностного и группового общения, а также эмоциональной уравновешенности. Они стремятся создавать что-то новое, ориентированы на преодоление препятствий, решение трудных задач, на то, чтобы «бросать вызов», готовы к риску.

Личностный компонент профессиональной компетентности в группе педагогов, работающих в инновационных школах, по сравнению с педагогами, работающими в традиционных школах, характеризуется эмоциональной уравновешенностью, спокойствием, гибким реагированием на изменяющиеся условия. Они верят в свои силы и то, что могут построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле.

Социально-коммуникативный компонент профессиональной компетентности в группе педагогов, работающих в инновационных школах, по сравнению с педагогами, работающими в традиционных школах, характеризуется оптимизмом и высокой толерантностью.

Далее были рассмотрены значимые достоверные различия между группами педагогов, участвовавших в конкурсах профессионального мастерства и педагогов, не участвовавших в конкурсах. Достоверные различия выявлены по показателям деятельностного, личностного и социально-коммуникативного компонентов профессиональной компетентности (табл. 10).

Таблица 10

Результаты сравнительного анализа компонентов профессиональной компетентности в двух группах педагогов: принимавших и не принимавших участие в конкурсах профессионального мастерства

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		прин. участ. в конкурсах	не прин. участ. в конкурсах	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	57,53	47,92	987
	Менеджмент	55,67	49,02	1058
	Автономия (независимость)	54,46	49,74	1103,5
	Стабильность места работы	50,97	51,81	1196
	Стабильность места жительства	50,2	52,27	1167
	Служение	50,14	52,3	1165
	Вызов	50,87	51,88	1192
	Интеграция стилей жизни	54,16	49,92	1115
	Предпринимательство	55,42	49,17	1067

Продолжение таблицы 10

Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	44,24	55,81	940, p=0,050
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	47,12	54,1	1050
Самооценка психических состояний	Тревожность	55,34	49,22	1070
	Фрустрация	47,38	53,95	1060
	Агрессивность	46,99	54,18	1045
	Ригидность	59,03	45,59	869,5 p=0,023
Тест «Смысловые ориентации»	Цели в жизни	49,95	52,42	1157
	Процесс жизни	56,22	48,7	1037
	Результативность жизни	52,36	50,99	1184
	Локус контроля - Я	52,09	51,15	1194
	Локус контроля - жизнь	46,91	54,23	1042
	Общий показатель	51,03	51,78	1198
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	53,74	50,17	1131
	Действенная эмпатия	51,14	51,71	1203
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	54,96	49,45	1085
	Стремление к согласию	57,25	48,09	997,5
	Толерантность	59,88	46,52	897,5, p=0,027
	Оптимизм	57,99	47,65	969,5
	Фрустрационная толерантность	53,47	50,33	1141

Так, для педагогов не участвующих в конкурсах профессионального мастерства, показатели «мотивация к успеху» ($U=940$, $p=0,05$), «ригидность» ($U=869,5$, $p=0,023$) выше, чем в группе педагогов, принимавших участие в конкурсах. Возможно, это связано с тем, что высокая мотивация к успеху проявляется в стремлении к совершенству во всем, к тому, чтобы в профессиональной деятельности достигать успеха, а в ситуации неуверенности в своих силах учителя просто избегают той деятельности, которая не приводит их к достижению успеха. К тому же, данный результат указывает на то, что для педагогов данной группы затруднительным является изменение намеченной программы деятельности, особенно в условиях, требующих ее перестройки. Значимые различия обнаружены и по показателю «толерантность» ($U=897,5$, $p=0,02$), который в группе участвующих в конкурсах педагогов выше. Это можно объяснить тем, что участие в конкурсе предполагает умение относиться корректно к чужому мнению, прислушиваться к нему, проявлять терпение и понимание.

Педагоги, принимавшие участие в конкурсах профессионального мастерства, в отличие от педагогов, не принимавших участие в конкурсах, характеризуются средней мотивацией к успеху (деятельностный компонент), низкой ригидностью (личностный компонент) и высокой толерантностью (социально-коммуникативный компонент). Корреляционный анализ при помощи критерия Спирмена позволил детализировать общую картину, полученную с помощью описательной статистики и сравнительного анализа (рис. 2).

Наибольшее количество взаимосвязей обнаружилось между показателями компонентов профессиональной компетентности в группе педагогов, работающих в инновационных школах (49 статистически значимых

связей). Это свидетельствует о высокой согласованности показателей профессиональной компетентности, их причастности к ее структуре как единой целостности. Возможно, это позволяет педагогам более гибко, мобильно осваивать инновации (приложение 11).

Базовыми показателями выступают вызов (7 связей), предпринимательство (9 связей), мотивация к успеху (8 связей), цели жизни (6 связей), социально-коммуникативная адаптивность (6 связей).

Выявлена прямая корреляционная связь между показателем «вызов» и локус-контроля – Я ($r=0,291$ при $p<0,01$), локус-контроля – жизнь ($r=0,305$ при $p<0,01$), общим показателем смысловых ориентаций ($r=0,216$ при $p<0,05$), фрустрацией ($r=0,319$ при $p<0,01$), агрессивностью ($r=0,319$ при $p<0,01$), ригидностью ($r=0,355$ при $p<0,01$). Обратная связь выявлена с показателем процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни ($r=-0,308$ при $p<0,01$).

Показатель «предпринимательство» имеет положительную связь с показателями цели в жизни ($r=0,267$ при $p<0,01$), локус-контроля – Я ($r=0,215$ при $p<0,05$), сопереживание ($r=0,304$ при $p<0,01$) и действенная эмпатия ($r=0,324$ при $p<0,01$). Обратная корреляционная связь выявлена с показателями социально-коммуникативная адаптивность ($r=-0,289$ при $p<0,01$), стремление к согласию ($r=-0,268$ при $p<0,01$), толерантность ($r=-0,233$ при $p<0,05$), оптимизм ($r=-0,219$ при $p<0,05$) и фрустрационная толерантность ($r=-0,236$ при $p<0,05$).

Мотивация к успеху имеет положительную связь с показателем цели в жизни ($r=0,267$ при $p<0,01$), процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни ($r=0,493$ при $p<0,01$), результативность жизни или удовлетворенность самореализацией ($r=0,277$ при $p<0,01$) и

отрицательная связь с показателями фрустрация ($r=-0,227$ при $p<0,05$) и ригидность ($r=0,264$ при $p<0,01$).

Цели в жизни имеют положительную связь с показателем профессиональная компетентность ($r=0,249$ при $p<0,05$), менеджмент ($r=0,270$ при $p<0,01$), автономия ($r=0,216$ при $p<0,05$), предпринимательство ($r=0,306$ при $p<0,01$) и мотивацией к успеху ($r=0,267$ при $p<0,01$),

Социально-коммуникативная адаптивность имеет положительную связь с показателем мотивация к успеху ($r=0,209$ при $p<0,05$) и отрицательную связь с показателями менеджмент ($r=-0,268$ при $p<0,01$), предпринимательство ($r=-0,289$ при $p<0,01$), результативность жизни ($r=-0,219$ при $p<0,05$), локс-контроля – жизнь ($r=-0,395$ при $p<0,01$), ригидность ($r=-0,221$ при $p<0,05$).

Таким образом, работа в условиях инновационной образовательной среды формирует целеустремленность и осознанность целей в жизни, мотивацию к достижению успеха, стремление создавать что-то новое, преодолевая препятствия, пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место, при этом проявляя ориентацию на конкуренцию, победу над другими.

В группе педагогов, работающих в традиционных школах, картина взаимосвязей показателей компонентов профессиональной компетентности менее плотная (обнаружено 25 статистически достоверных связей). Наиболее значимым являются показатели ригидность (5 связей), тревожность (4 связи), цели жизни (4 связи), автономия (5 связей) (приложение 12).

Ригидность имеет положительную связь с показателем мотивация к успеху ($r=0,359$ при $p<0,05$) и

отрицательную связь с показателями менеджмент ($r=-0,442$ при $p<0,01$), мотивация к избеганию неудач ($r=-0,348$ при $p<0,05$), социально-коммуникативная адаптивность ($r=-0,391$ при $p<0,05$), стремление к согласию ($r=-0,380$ при $p<0,05$).

Тревожность имеет положительную связь с показателями профессиональная компетентность ($r=0,218$ при $p<0,05$), стабильность места работы ($r=0,351$ при $p<0,05$) и отрицательную связь с показателями служение ($r=-0,519$ при $p<0,01$) и предпринимательство ($r=-0,484$ при $p<0,01$).

Цели жизни имеют положительную связь с показателями менеджмент ($r=0,349$ при $p<0,05$), автономия ($r=0,346$ при $p<0,05$), стабильность места жительства ($r=0,470$ при $p<0,01$) и служение ($r=0,509$ при $p<0,01$).

Автономия имеет положительную связь с показателями результативность жизни ($r=0,344$ при $p<0,05$), общим показателем смысловых ориентаций ($r=0,436$ при $p<0,05$) и отрицательную связь с показателями локус-контроля – жизнь ($r=-0,515$ при $p<0,01$) и агрессивность ($r=0,-223$ при $p<0,05$).

Данный результат свидетельствует о том, что работа в условиях традиционной школы снижает гибкость, повышает беспокойство, тревогу, формирует стремление к независимости, представление о своей жизни как осмысленной. При этом отсутствует взаимосвязь с показателями социально-коммуникативной компетентности, такими как оптимизм, толерантность, фрустрационная толерантность, что является значимым для принятия инноваций. Возможно, именно поэтому педагоги не принимают инновации и не используют их в своей деятельности, проявляют эмоциональное сопротивление. В результате выполнение педагогической

деятельности осуществляется на уровне только воспроизведения нормативно установленных действий.

Сравнение картин взаимосвязей позволило сделать вывод о том, что компоненты профессиональной компетентности приобретают более сложные и интегрированные связи в контексте условий образовательной среды (количество связей увеличивается от 25 до 49). Для педагогов, работающих в традиционных школах, характерна связь деятельностного и личностного компонентов, а для педагогов, работающих в инновационных школах – деятельностного, личностного и социально-коммуникативного компонентов.

Таким образом, гипотеза о выраженности показателей компонентов профессиональной компетентности в зависимости от условий образовательной среды подтвердилась.

Результаты исследования компонентов профессиональной компетентности в зависимости от стажа работы

На втором этапе проверки гипотезы проводилось изучение профессиональной компетентности компонентов профессиональной компетентности педагога относительно стажа педагогической деятельности.

Для реализации данного этапа исследования, выборка была разделена на 5 групп, а именно: 1 группа – от 0 до 5 лет педагогической деятельности; 2 группа – от 6 до 10 лет; 3 группа – от 11 до 15 лет; 4 группа – от 16 до 25 лет; 5 группа – свыше 25 лет.

Данное распределение обусловлено тем, что, во-первых, периодичность оценки эффективности деятельности учителя связана с процедурой аттестации; во-вторых, данное разделение является наиболее оптимальным для проведения количественного и

качественного анализа с применением статистических методов.

Рассмотрим результаты, полученные при сравнении достоверных различий в группах педагогов, в зависимости от стажа педагогической деятельности. Сравнительный анализ групп (по стажу) осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Анализ достоверных различий в группах педагогов, работающих в инновационных школах, с разным стажем педагогической деятельности позволил установить следующее (табл. 11 – 14).

Таблица 11

Результаты сравнительного анализа особенностей профессиональной компетентности в двух группах педагогов, работающих в инновационных школах: со стажем педагогической деятельности от 0 до 5 лет и от 6 до 10 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		1 группа	2 группа	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	7,00	11,00	15,00
	Менеджмент	8,15	9,08	26,50
	Автономия (независимость)	7,55	10,08	20,50
	Стабильность места работы	8,80	8,00	27,00
	Стабильность места жительства	7,95	9,42	24,50
	Служение	10,50	5,17	10,00
	Вызов	7,65	9,92	p=0,31
	Интеграция стилей жизни	8,40	8,67	21,50
	Предпринимательство	8,60	8,33	29,00

Продолжение табл. 11

Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	6,45	11,92	9,50
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	8,95	7,75	25,50
Самооценка психических состояний	Тревожность	9,55	6,75	19,50
	Фрустрация	9,85	6,25	16,50
	Агрессивность	8,05	9,25	25,50
	Ригидность	9,45	11,9	20,00
Тест «Смысловые ориентации»	Цели в жизни	7,20	10,67	17,00
	Процесс жизни	6,10	12,50	6,00 p=0,007
	Результативность	6,75	11,42	12,50 p=0,050
	Локус контроля – Я	6,30	12,17	8,00 p=0,015
	Локус контроля – жизнь	7,50	10,17	20,00
	Общий показатель	6,80	11,33	13,00
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	7,00	11,00	15,00
	Действенная эмпатия	7,40	10,33	19,00
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	9,00	7,67	19,00
	Стремление к согласию	7,05	10,92	25,00
	Толерантность	7,90	9,50	15,50
	Оптимизм	8,30	8,83	24,00
	Фрустрационная толерантность	7,15	10,75	28,00

В группе педагогов, работающих в инновационных школах, со стажем работы до 5 лет показатель служения

($U=10,0$, $p=0,031$) выше, чем для учителей со стажем от 6 до 10 лет (табл. 11). Это может быть объяснено тем, что для молодого педагога значимыми являются такие ценности как «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д., что соответствует особенностям педагогической профессии.

Также выявлены достоверные различия по показателям «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ($U=6,0$, $p=0,007$), «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» ($U=12,50$, $p=0,050$) и «локус контроля – Я» ($U=8,050$, $p=0,015$). Данные показатели в группе педагогов, работающих в инновационных школах, со стажем от 6 до 10 лет выше, чем у молодых специалистов. Это может быть связано с тем, что на этапе вхождения в профессию большое значение уделяется освоению профессиональной деятельности, что не всегда сопровождается положительным эмоциональным настроем, часто вызывает неудовлетворенность.

В группе педагогов со стажем от 6 до 11 лет выше показатель «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ($U=75,00$, $p=0,033$), чем в группе со стажем от 11 до 15 лет (табл. 12). Ниже показатели «мотивация к успеху» ($U=80,50$, $p=0,033$) и «тревожность» ($U=55,50$, $p=0,012$). Возможно, это связано с тем, что процесс вхождения в деятельность завершен, в результате чего жизнь становится более стабильной, размеренной, и как следствие этого может возрастать тревога и беспокойство.

Таблица 12

Результаты сравнительного анализа особенностей
профессиональной компетентности в двух группах
педагогов, работающих в инновационных школах:
со стажем от 6 до 10 лет и от 11 до 15 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		2 группа	3 группа	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	13,50	15,92	82,50
	Менеджмент	11,09	17,39	56,00
	Автономия (независимость)	15,41	14,75	94,50
	Стабильность места работы	14,09	15,56	89,00
	Стабильность места жительства	13,18	16,11	79,00
	Служение	14,91	15,06	98,00
	Вызов	13,45	15,94	82,00
	Интеграция стилей жизни	14,18	15,50	90,00
	Предпринимательство	13,36	16,00	81,00
Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	7,16	16,03	80,50 p=0,033
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	15,27	14,83	96,00
Самооценка психических состояний	Тревожность	6,50	17,42	55,50 p=0,012
	Фрустрация	12,45	16,56	71,00
	Агрессивность	8,41	19,03	26,50
	Ригидность	12,59	16,25	76,50

Продолжение табл. 12

Тест «Смысловые ориентации»	Цели в жизни	14,86	15,08	97,50
	Процесс жизни	17,18	10,67	75,00 p=0,033
	Результативность жизни	17,77	13,31	68,50
	Локус контроля - Я	16,55	14,06	82,00
	Локус контроля – жизнь	17,14	13,69	75,50
	Общий показатель	18,45	12,89	61,00
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	15,77	14,53	90,50
	Действенная эмпатия	13,82	15,72	86,00
Опросник «Социально- коммуникативная компетентность»	Социально- коммуникативная адаптивность	14,41	15,36	92,50
	Стремление к согласию	15,32	14,81	95,50
	Толерантность	15,27	14,83	96,00
	Оптимизм	13,64	15,83	84,00
	Фрустрационная толерантность	17,14	13,69	75,50

Между группами со стажем педагогической деятельности от 11 до 15 лет и от 16 до 25 лет значимых достоверных различий не обнаружено (табл. 13), что может быть связано с тем, что на этапе вторичной профессионализации в развитии профессиональной компетентности не происходит значимых изменений, так как педагог достигает уровня стабильного выполнения деятельности.

Таблица 13

Результаты сравнительного анализа особенностей
профессиональной компетентности в двух группах
педагогов, работающих в инновационных школах:
со стажем от 11 до 15 лет и от 16 до 25 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		3 группа	4 группа	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	25,56	29,89	265,5
	Менеджмент	31,75	29,96	270,5
	Автономия (независимость)	23,92	30,67	232
	Стабильность места работы	28,81	28,36	311,5
	Стабильность места жительства	27,11	29,16	294
	Служение	27,42	29,01	299,5
	Вызов	32,25	26,72	257,5
	Интеграция стилей жизни	27,67	28,89	300
	Предпринимательство	29,33	28,11	311,5
Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	32,75	26,49	310,5
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	26,11	29,63	251,5
Самооценка психических состояний	Тревожность	28,31	28,59	311
	Фрустрация	24,25	30,51	297
	Агрессивность	28,94	28,29	281
	Ригидность	29,08	28,22	238

Продолжение таблицы 13

Тест «Смысловые ориентации»	Цели в жизни	30,14	27,72	297,5
	Процесс жизни	29,42	28,07	314,5
	Результативность жизни	28,72	28,39	306,5
	Локус контроля – Я	28,44	28,53	306
	Локус контроля – жизнь	28,58	28,46	306,5
	Общий показатель	27,44	29,00	297
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	28,06	28,71	314
	Действенная эмпатия	27,31	29,07	289,5
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	30,00	27,79	297,5
	Стремление к согласию	25,00	30,16	252
	Толерантность	29,28	28,13	309
	Оптимизм	32,47	26,62	264,5
	Фрустрационная толерантность	29,33	28,11	304

В группах со стажем от 16 до 25 лет и свыше 25 лет обнаружены достоверные различия по следующим показателям «автономия» ($U=380$, $p=0,015$), «предпринимательство» ($U=382$, $p=0,016$), «агрессивность» ($U=407$, $p=0,035$) (табл. 14). Это проявляется в актуализации стремления к независимости, принятии ответственности за конечный результат, стремлении создавать что-то новое.

Таблица 14

Результаты сравнительного анализа особенностей
профессиональной компетентности в двух группах
педагогов, работающих в инновационных школах:
со стажем от 16 до 25 лет и свыше 25 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		4 группа	5 группа	
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	36,87	31,98	494,5
	Менеджмент	34,83	34,15	566
	Автономия (независимость)	40,14	28,52	380 p=0,015
	Стабильность места работы	38,61	30,14	433,5
	Стабильность места жительства	38,33	30,44	443,5
	Служение	37,91	30,88	458
	Вызов	32,8	36,3	518
	Интеграция стилей жизни	34,63	34,36	573
	Предпринимательство	40,09	28,58	382 p=0,016
Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	35,06	33,91	558
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	32,59	36,53	510,5
Самооценка психических состояний	Тревожность	37,24	31,59	481,5
	Фрустрация	33,74	35,3	551
	Агрессивность	39,37	29,33	407 p=0,035
	Ригидность	33,99	35,05	559,5

Продолжение таблицы 14

Тест «Смысловые ориентации»	Цели в жизни	34,47	34,53	576,5
	Процесс жизни	33,86	35,18	555
	Результативность жизни	35,79	33,14	532,5
	Локус контроля – Я	37,04	31,8	488,5
	Локус контроля – жизнь	34,83	34,15	566
	Общий показатель	36,23	32,67	517
Опросн ик «Эмпат ия»	Сопереживание	33,29	35,79	535
	Действенная эмпатия	37,19	31,65	483,5
Опросник «Социально- коммуникативная компетентность»	Социально- коммуникативная адаптивность	32,21	36,92	497,5
	Стремление к согласию	32,6	36,52	511
	Толерантность	31,17	38,03	461
	Оптимизм	30,74	38,48	446
	Фрустрационная толерантность	32,5	36,62	507,5

Анализ достоверных различий в группах педагогов, работающих в традиционных школах, с разным стажем педагогической деятельности позволил установить следующее (табл. 15 – 18).

В группе молодых педагогов, работающих в традиционных школах, также наблюдается ориентация на работу с людьми, на оказание им помощи и поддержки ($U=10,0$, $p=0,037$). Вероятно, данный результат связан с тем, что молодой специалист, приходя в школу, ориентирован на представление о профессии, сформированное в процессе профессионального обучения, которое зачастую носит идеалистический характер. Также следует отметить, что молодые педагоги оценивают собственную жизнь как эмоционально насыщенную,

интересную ($U=4,0$, $p=0,005$). Но после 5 лет работы в традиционной школе, наблюдается повышение тревожности ($U=5,0$, $p=0,008$), ригидности ($U=8,0$, $p=0,032$) и снижение сопереживания ($U=3,2$, $p=0,001$). Данный результат указывает, вероятно, на то, что условия образовательной среды оказывают влияние на эмоциональную сферу.

Таблица 15

Результаты сравнительного анализа особенностей профессиональной компетентности в двух группах педагогов, работающих в традиционных школах:
со стажем от 0 до 5 лет и от 6 до 10 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, P
		1 группа	2 группа	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	7,00	11,00	15,00
	Менеджмент	8,15	9,08	26,50
	Автономия (независимость)	7,55	10,08	20,50
	Стабильность места работы	8,80	8,00	27,00
	Стабильность места жительства	7,95	9,42	24,50
	Служение	10,50	5,17	10,00 $p=0,31$
	Вызов	7,65	9,92	21,50
	Интеграция стилей жизни	8,40	8,67	29,00
	Предпринимательство	8,60	8,33	29,00
Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	6,45	11,92	9,50

Продолжение таблицы 15

Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	8,95	7,75	25,50
Самооценка психических состояний	Тревожность	9,55	6,75	5,00 p=0,008
	Фрустрация	9,85	6,25	16,50
	Агрессивность	8,05	9,25	25,50
	Ригидность	6,45	11,9	8,00 p=0,032
Тест «Смысложизненные ориентации»	Цели в жизни	7,20	10,67	17,00
	Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	12,50	6,10	4,00 p=0,005
	Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией	6,75	11,42	12,50
	Локус контроля - Я	6,30	12,17	8,00
	Локус контроля - жизнь	7,50	10,17	20,00
	Общий показатель	6,80	11,33	13,00
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	11,00	7,00	3,2 p=0,001
	Действенная эмпатия	7,40	10,33	19,00
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	9,00	7,67	19,00
	Стремление к согласию	7,05	10,92	25,00
	Толерантность	7,90	9,50	15,50
	Оптимизм	8,30	8,83	24,00
	Фрустрационная толерантность	7,15	10,75	28,00

В группе педагогов, работающих в традиционных школах, со стажем профессиональной деятельности от 11 до 15 лет (табл. 16) происходит дальнейшее повышение тревожности ($U=11,0$, $p=0,009$) и ригидности ($U=4,5$, $p=0,006$), а также возрастает мотивация к избеганию неудач ($U=9,0$, $p=0,033$). При этом снижается представление о себе, как об успешной личности ($U=8,0$, $p=0,030$).

Таблица 16

Результаты сравнительного анализа особенностей профессиональной компетентности в двух группах педагогов, работающих в традиционных школах: со стажем педагогической деятельности от 6 до 10 лет и от 11 до 15 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, P
		2 групп а	3 групп а	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	13,50	15,92	24,50
	Менеджмент	11,09	17,39	27,00
	Автономия (независимость)	15,41	14,75	42,50
	Стабильность места работы	14,09	15,56	19,00
	Стабильность места жительства	13,18	16,11	39,00
	Служение	14,91	15,06	28,00
	Вызов	13,45	15,94	32,00
	Интеграция стилей жизни	14,18	15,50	40,00
	Предпринимательство	13,36	16,00	41,00

Продолжение таблицы 16

Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	17,16	16,03	20,50
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	14,83	15,27	9,00 p=0,033
Самооценка психических состояний	Тревожность	6,50	17,42	11,00 p=0,09
	Фрустрация	12,45	16,56	21,00
	Агрессивность	8,41	19,03	26,50
	Ригидность	12,59	16,25	4,50 p=0,006
Тест «Смыслоразнонаправленные ориентации»	Цели в жизни	14,86	15,08	37,50
	Процесс жизни	17,18	10,67	25,00
	Результативность жизни	17,77	13,31	28,50
	Локус контроля - Я	16,55	14,06	8,00 p=0,030
	Локус контроля - жизнь	17,14	13,69	35,50
	Общий показатель	18,45	12,89	31,00
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	15,77	14,53	20,50
	Действенная эмпатия	13,82	15,72	36,00
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	14,41	15,36	22,50
	Стремление к согласию	15,32	14,81	25,50
	Толерантность	15,27	14,83	26,00
	Оптимизм	13,64	15,83	34,00
	Фрустрационная толерантность	17,14	13,69	45,50

Между группами со стажем педагогической деятельности от 11 до 15 лет и от 16 до 25 лет также как и у педагогов, работающих в инновационных школах, значимых достоверных различий не обнаружено (табл. 17).

Таблица 17

Результаты сравнительного анализа особенностей профессиональной компетентности в двух группах педагогов, работающих в традиционных школах:
со стажем педагогической деятельности
от 11 до 15 лет и от 16 до 25 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		3 группа	4 группа	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	25,56	29,89	265,5
	Менеджмент	31,75	29,96	270,5
	Автономия	23,92	30,67	232
	Стабильность места работы	28,81	28,36	311,5
	Стабильность места жительства	27,11	29,16	294
	Служение	27,42	29,01	299,5
	Вызов	32,25	26,72	257,5
	Интеграция стилей жизни	27,67	28,89	300
	Предпринимательство	29,33	28,11	311,5
Опросник «Мотивация к успеху»	Мотивация к успеху	32,75	26,49	310,5
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	26,11	29,63	251,5

Продолжение таблицы 17

Самооценка психических состояний	Тревожность	28,31	28,59	311
	Фрустрация	24,25	30,51	297
	Агрессивность	28,94	28,29	281
	Ригидность	29,08	28,22	238
Тест «Смысложизненные ориентации»	Цели в жизни	30,14	27,72	297,5
	Процесс жизни	29,42	28,07	314,5
	Результативность жизни	28,72	28,39	306,5
	Локус контроля – Я	28,44	28,53	306
	Локус контроля – жизнь	28,58	28,46	306,5
	Общий показатель	27,44	29,00	297
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	28,06	28,71	314
	Действенная эмпатия	27,31	29,07	289,5
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	30,00	27,79	297,5
	Стремление к согласию	25,00	30,16	252
	Толерантность	29,28	28,13	309
	Оптимизм	32,47	26,62	264,5
	Фрустрационная толерантность	29,33	28,11	304

В группах со стажем от 16 до 25 лет и свыше 25 лет обнаружены достоверные различия по следующим показателям: «менеджмент» ($U=215$, $p=0,006$), «стабильность места работы» ($U=115$, $p=0,037$), «ригидность» ($U=187$, $p=0,004$) (табл. 18). После 25 лет работы в школе проявляется снижение ориентации на интеграцию усилий других людей, повышается стремление

к работе в стабильных условиях на фоне сохраняющейся ригидности.

Таблица 18

Результаты сравнительного анализа особенностей профессиональной компетентности в двух группах педагогов, работающих в традиционных школах: со стажем от 16 до 25 лет и свыше 25 лет

Методики	Показатели профессиональной компетентности педагогов	Средний ранг		U-Mann-Whitney, <i>P</i>
		4 группа	5 группа	
1	2	3	4	5
Опросник «Якоря карьеры»	Профессиональная компетентность	36,87	31,98	494,5
	Менеджмент	40,14	28,52	215 p=0,006
	Автономия (независимость)	34,83	34,15	566
	Стабильность места работы	38,61	30,14	115 p=0,037
	Стабильность места жительства	38,33	30,44	443,5
	Служение	37,91	30,88	458
	Вызов	32,8	36,3	518
	Интеграция стилей жизни	34,63	34,36	573
Опросник «Мотивация к успеху»	Предпринимательство	40,09	28,58	382
	Мотивация к успеху	35,06	33,91	558
Опросник «Мотивация к избеганию неудач»	Мотивация к избеганию неудач	32,59	36,53	510,5

Продолжение таблицы 18

Самооценка психических состояний	Тревожность	37,24	31,59	481,5
	Фрустрация	33,74	35,3	551
	Агрессивность	39,37	29,33	407
	Ригидность	33,99	38,05	187 p=0,004
Тест «Смысложизненные ориентации»	Цели в жизни	34,47	34,53	576,5
	Процесс жизни	33,86	35,18	555
	Результативность жизни	35,79	33,14	532,5
	Локус контроля – Я	37,04	31,8	488,5
	Локус контроля – жизнь	34,83	34,15	566
	Общий показатель	36,23	32,67	517
Опросник «Эмпатия»	Сопереживание	33,29	35,79	535
	Действенная эмпатия	37,19	31,65	483,5
Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»	Социально-коммуникативная адаптивность	32,21	36,92	497,5
	Стремление к согласию	32,6	36,52	511
	Толерантность	31,17	38,03	461
	Оптимизм	30,74	38,48	446
	Фрустрационная толерантность	32,5	36,62	507,5

Анализ различий в уровне выраженности показателей профессиональной компетентности по стажу указывает на то, что достоверные различия наблюдаются между показателями деятельностного и личностного компонентов как у педагогов, работающих в инновационных школах, так и у педагогов, работающих в традиционных школах (табл. 19).

При этом доля показателей деятельностного компонента увеличивается в зависимости от стажа, а доля показателей личностного компонента, напротив, уменьшается, что свидетельствует о чувствительности данных компонентов к стажу работы.

Таблица 19

Соотношение достоверно различающихся показателей компонентов профессиональной компетентности у разных групп участников исследования (%)

Компоненты профессиональной компетентности	Стажевые группы участников сравнения			
	от 0 до 5 лет и от 6 до 10 лет	от 6 до 10 лет и от 11 до 15 лет	от 11 до 15 лет и от 16 до 25 лет	от 16 до 25 лет и свыше 25 лет
Деятельностный	9,1	9,1	-	18,2
Личностный	40	20	-	10
Социально-коммуникативный	-	-	-	-

Примечание: В каждой ячейке процент высчитывался к общему числу отдельных компонентов отдельно для каждой из сравниваемых групп.

Молодые педагоги, работающие в инновационных и традиционных школах, характеризуются выраженным стремлением к служению, что проявляется в желании работать с людьми и сделать мир лучше.

С увеличением стажа работы у педагогов, работающих в инновационных школах, происходит конкретизация интересов в жизни, формируется представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, способной построить собственную

жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле, проявляющей стремление к независимости и стремление создавать новое. Для педагогов, работающих в традиционных школах, с увеличением стажа работы становится характерным нарастание тревожности и ригидности.

По показателям социально-коммуникативного компонента достоверных различий не обнаружено ни в одной из групп сравнения, очевидно данный компонент не является чувствительным к стажу работы. Возможно, это связано с тем, что выполнение профессиональных обязанностей в рамках педагогической деятельности предполагает постоянное общение как с учащимися, так и с родителями, коллегами, администрацией школы. В результате сама деятельность становится средством развития социально-коммуникативного компонента профессиональной компетентности учителя.

Таким образом, гипотеза о выраженности показателей компонентов профессиональной компетентности в зависимости от стажа работы подтвердилась.

2.3. Программа психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов

1. Пояснительная записка

Изучение теории и практики вопроса организации психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса позволяет отметить достаточную проработанность подходов организации системы сопровождения учащихся школ, проявляющейся в создании социально-психологических условий для

успешного обучения и психологического развития ребенка в условиях школьного взаимодействия. Основанием для такого вывода являются работы А.Г. Асмолова, М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Н.Л. Коноваловой, Р.В. Овчаровой, Л.Г. Субботиной и др.

Так, например, организация психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся выделяется рядом исследователей в качестве необходимого условия развития потенциальных способностей одаренных школьников (М.Н. Акимова, А.И. Доровская, Л.И. Ларионова, А.Н. Матюшкин, Н.В. Семенова, Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская и др.).

В последнее время разработка данных вопросов стала актуальной и в системе профессионального образования. Основанием для такого заключения стали работы Г.В. Безюлевой, Т.П. Демидовой, Н.Г. Ершовой, Н.Р. Жильцовой, Э.Ф. Зеера и др. Приходится констатировать тот факт, что проблема психолого-педагогического сопровождения педагогических работников остается недостаточно разработанной до настоящего времени.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает включение педагога в процесс взаимодействия с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в профессиональной деятельности. При разработке программы психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога актуальным становится выбор таких технологий, которые позволяют педагогу актуализировать свои ресурсы, потребности, цели и самостоятельно развиваться в направлении их достижения (анализ технологий представлен в п. 2.1.).

Программа психолого-педагогического сопровождения профессиональной компетентности

педагогов разработана с учетом результатов проведенного эмпирического исследования. На основании данных эмпирического исследования было установлено, что основная психологическая работа должна осуществляться с деятельностным и личностным компонентами профессиональной компетентности педагога, и должна быть направлена на повышение толерантности, снижение ригидности, а также формирование мотивации к успеху и таких карьерных ориентаций как предпринимательство и служение.

В результате были определены три этапа развития профессиональной компетентности педагогов.

На основании проанализированных на предыдущих этапах исследования теоретических и эмпирических данных, нами было выделено три основных этапа программы психолого-педагогического сопровождения.

Первый этап – мотивационно-установочный, создающий основу для последующих этапов.

Цель - ориентация участников в специфике предстоящей работы, выявление ожиданий от предстоящей работы, диагностика индивидуальных особенностей компонентов профессиональной компетентности, формирование у участников мотивационной установки на инновационную деятельность и саморазвитие.

Содержание работы: педагог получает информацию о сущности понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «развитие профессиональной компетентности», «саморазвитие профессиональной компетентности», «инновационные условия образовательной среды». На основе осознания диагностических данных педагог познает индивидуальные особенности профессиональной компетентности и специфику ее проявления в различных образовательных условиях.

Таким образом, при успешной реализации первого этапа происходит осознание педагогом себя как неповторимой уникальной индивидуальности; формируется устойчивая мотивация на освоение умений саморазвития.

При реализации второго этапа – практико-ориентированного – происходит соотнесение индивидуальных возможностей с формируемым стремлением к саморазвитию, благодаря включению учителей в различные виды индивидуально-ориентированной практики.

Цель – соотнесение индивидуальных возможностей педагогов с их стремлением к саморазвитию.

Содержание работы: происходит самооценка педагогом индивидуальных особенностей профессиональной компетентности на основе последовательного использования индивидуальных способов оценки своих качеств, постановки целей деятельности, формировании пути своего дальнейшего профессионального развития.

В процессе осуществления третьего этапа – прогностического – педагог либо самоутверждается в выборе способов саморазвития профессиональной компетентности, либо понимает, что избранный вариант необходимо модифицировать; определяет возможности развития и роста в профессиональной сфере.

Цель – разработка педагогом индивидуальной модели развития собственной профессиональной компетентности и самосовершенствования в профессии, рефлексия изменений, произошедших за время реализации программы.

Содержание работы – на основании результатов индивидуальной и групповой работы педагог совместно с психологом формирует оптимальную для него модель

развития профессиональной компетентности, формулирует прогноз относительно направлений и перспектив собственного профессионального развития, профессионального самосовершенствования, будущих профессиональных и жизненных планов.

Логика построения программы. В основе программы лежит принцип поэтапности развития группы и постепенности в более глубоком понимании каждым участником себя. Каждая встреча логически вытекает из предыдущей, и является в содержательном плане основой для следующей.

Обязательные процедуры, которые используются на каждой встрече: индивидуальная и групповая рефлексия в начале и в конце занятия. Цель этой работы – в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности:

- психогимнастические процедуры с релаксационным эффектом;
- ведение дневников участниками группы;
- аналитическая работа ведущего по осмыслению групповых процессов, изменений в позиции участников и проявлении показателей профессиональной компетентности.

Программа психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов включает психологическую диагностику, аудиторные и внеаудиторные занятия, развивающие занятия, тренинги.

Каждый этап обеспечен набором теоретического материала, психотехнических и диагностических процедур.

В условиях реформирования образования педагогу приходится работать в ситуации постоянных изменений, преобразований, нововведений, что обуславливает

изменение требований к педагогу. В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть активным, мобильным, проявляющим инициативу, четко осознающим свои профессиональные цели, открытым для всего нового и оптимистично настроенным по отношению к инновациям.

Практические занятия направлены на формирование и закрепление необходимых социальных умений и проводятся в форме упражнений, деловых (ролевых) игр, групповых проектов. Программа также может содержать элементы диагностики профессионально необходимых качеств. Развивающая диагностика способствует повышению самосознания и саморазвития педагога, стимулирует мотивацию профессиональной деятельности, а полученные данные являются основой для самоанализа, направленной рефлексии профессионального развития.

Цель программы психолого-педагогического сопровождения – развитие профессиональной компетентности учителя.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- способствовать осознанию педагогами индивидуальных особенностей собственной профессиональной компетентности;
- способствовать формированию навыка развития профессиональной компетентности.

Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов рассчитана на учебный год. Периодичность проведения занятий – 2 раза в месяц.

II. Тематический план

№	Название темы	Количество часов		
		Семинар	Практ. занятие	Сам. работа
1.	Первичная диагностика профессиональной компетентности	-	2	-
2.	Индивидуальные особенности управления профессиональным развитием	-	4	2
3.	Общая характеристика профессиональной компетентности педагога	4	-	2
4.	Компоненты профессиональной компетентности педагога. Детерминанты профессиональной компетентности педагога.	2	4	2
5.	Основные направления развития профессиональной компетентности	4	4	2
6.	Практическое занятие «Технология разработки проекта для участия в конкурсе профессионального мастерства»	-	2	4
7.	Личностно-развивающий тренинг	-	20	-
8.	Разработка индивидуальной траектории профессионального развития	2	4	6
9.	Заключительная диагностика профессиональной компетентности	-	2	-
Итого:		12	42	18

III. Содержание занятий

1. Первичная диагностика. Проведение тестирования с помощью пакета психодиагностических методик «Исследование профессиональной компетентности учителя».

2 Индивидуальные особенности управления профессиональным развитием. Понятие «профессиональное развитие». Специфика и возможные направления профессионального развития учителя.

3. Общая характеристика профессиональной компетентности педагога. Сущность понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «инновационная образовательная среда», «развитие и саморазвитие профессиональной компетентности» и их соотношение. Место и роль профессиональной компетентности в структуре личности учителя.

4.Компоненты профессиональной компетентности. Детерминанты профессиональной компетентности. Анализ существующих представлений о составе профессиональной компетентности. Содержание деятельностного, личностного и социально-коммуникативного компонентов профессиональной компетентности учителя. Внешние (объективные) и внутренние (субъективные) детерминанты развития профессиональной компетентности педагога.

5.Основные направления развития профессиональной компетентности. Объективные пути развития: возможности применения психологической диагностики, психологического тренинга, психологического консультирования, психологического просвещения для развития профессиональной компетентности. Субъективные пути развития: включение в выполнение активной профессиональной деятельности (повышение квалификации, участие в конкурсах

профессионального мастерства, конкурсах грантов, проектная деятельность и т.п.).

6. Практическое занятие «Технология разработки проекта для участия в конкурсе профессионального мастерства». Понятие «проект». Виды проектов. Особенности разработки различных типов проектов. Разработка и презентация проекта по выбранной участниками теме.

7. Личностно развивающий тренинг

Цель тренинга – развитие профессиональной компетентности учителя и формирование навыков ее саморазвития.

Задачи тренинга:

1. Актуализировать профессиональный потенциал личности учителя.
2. Способствовать осознанию своих индивидуальных особенностей, препятствующих развитию профессиональной компетентности.
3. Выработать личную стратегию развития профессиональной компетентности.
4. Снизить уровень ригидности и тревожности.
5. Освоить конструктивные технологии развития профессиональной компетентности.

Для реализации цели тренинга используются психотехнические упражнения, цель которых – способствовать развитию полученных знаний и пересмотру ранее освоенного опыта.

Система включенных в тренинг упражнений направлена на создание условий, которые способствуют лучшему познанию себя, осознанию своих кризисных ситуаций и способов поведения в них, регуляции собственного эмоционального состояния, снятию тревоги, снижению ригидности. Все это необходимо для того,

чтобы вовремя откорректировать выбранный путь профессионального развития.

Вводная фаза

На этой стадии происходит ознакомление участников с целями и задачами тренинга, принимаются принципы работы группы. Участники углубляют знакомство друг с другом и знакомятся с ведущим.

Упражнение «Все знают ...»

Вся группа подразделяется на несколько микрогрупп (по два или три человека), и каждый участник получает задание в течение пяти минут подготовить, а затем озвучить короткий текст для представления своего соседа по микрогруппе в следующем формате: «Все знают (видят, догадываются, думают), что N..., но мало кто знает (догадывается, думает), что он (у него)...». К примеру: «Все знают учителя физики, Николая Васильевича, как очень серьезного и ответственного человека, но мало кому придет в голову, что в свободное время он любит жонглировать теннисными мячиками и ему удастся держать в воздухе до шести штук в течение нескольких минут».

Психологический комментарий. Это упражнение направлено на углубление знакомства участников и позволяет создать положительный настрой на работу.

Фаза контакта

На данной стадии происходит создание дружественной, творческой атмосферы в группе, снижение уровня психологической защиты участников группы, усвоение групповых норм и правил.

Упражнение «Комплимент»

Ведущий предлагает первому участнику высказать комплимент в адрес участника слева, он встает, выражает благодарность и говорит другой комплимент в адрес следующего участника по кругу, пока все не выскажутся.

Повторы не допускаются. В конце упражнения ведущий благодарит всех за участие и работу.

Психологический комментарий. Это упражнение позволяет создать благоприятный эмоциональный фон и комфортный микроклимат в группе.

Упражнение «В чем мне повезло в этой жизни»

Участники группы разбиваются по парам. Ведущий предлагает задание: «В течение трех минут расскажите своему партнеру о том, в чем вам повезло в этой жизни. Через три минуты поменяйтесь ролями». После упражнения проводится короткий обмен впечатлениями.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на повышение уровня жизненного оптимизма, создание хорошего настроения на работу в группе.

Упражнение «Профессиональный девиз»

Каждый из членов группы должен сформулировать свой девиз, который отражает его профессиональное кредо, отношение к профессиональному миру и к себе как профессионалу. На формулировку девиза дается 5 минут. Затем участники группы по очереди зачитывают свои девизы и в случае необходимости дают необходимые пояснения. Во время обсуждения все вправе задавать друг другу вопросы и комментировать свои девизы. После обсуждения индивидуальных девизов можно предложить участникам сформулировать профессиональный девиз группы.

Психологический комментарий: формулировка девиза заставляет сконцентрироваться на составляющих профессиональной направленности – что я ценю в работе, ради чего я работаю, чем дорожу в профессии? Поиск ответов на эти принципиальные вопросы помогает более четко осознать цели своей профессиональной жизни. Кроме того, любой получает возможность узнать профессиональные установки остальных членов группы и

сравнить их со своей, или взять чей-то девиз в качестве основного принципа профессионального поведения.

Упражнение «Образ Я педагога»

Изложите на бумаге те ассоциации, которые возникают по отношению к профессии учителя в первом столбце, а во втором столбце – ассоциации, возникающие на вопрос: «Какой я учитель?». Напишите столько существительных, сколько сможете. Подведите черту под первыми тремя существительными в первом столбике – это «Я - идеальный учитель», то же проделайте во втором столбике – это «Я – реальный учитель».

Насколько идеальный и реальный образ соответствуют друг другу? В чем разница? Можно ли быть идеальным учителем? Что препятствует сближению этих образов? Участники высказываются по кругу о результатах проделанной работы. Ведущий учитывает все мнения и составляет портреты идеального и реального учителя, которые открыто обсуждаются и принимаются группой.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на создание групповой сплоченности, формировании навыков групповой работы, на осознание барьеров профессионального развития, а также способствует коррекции «Я – образа» педагога и самопринятию участников тренинга.

Фаза лабилизации

Эта стадия направлена на формирование мотивации к обучению путем осознания участниками тренинга неэффективности их способов поведения, поведенческих стереотипов, способов мышления, преодоления ригидности, а также на снижения тревожности.

Упражнение «Мои сильные стороны»

Ведущий говорит группе: «У каждого из Вас как профессионала есть сильные стороны, то, что Вы цените в себе, что дает Вам чувство внутренней свободы и

уверенности в собственных силах, что помогает выстоять в трудную минуту. При формулировании сильных сторон не умаляйте своих достоинств. Эти качества необходимо записать в первую колонку на листке. Во второй колонке отметьте те профессиональные положительные качества, которые Вам не свойственны, но Вы хотите выработать в себе». На составление списка отводится 5 минут. Затем необходимо прочитать свой список и прокомментировать его. На выступление каждому дается 2 минуты. Участники могут только уточнять детали или просить разъяснения, но не имеют права высказываться.

В конце следует провести коллективную дискуссию, обращая внимание на то общее, что было в высказываниях, и на те ощущения, которые каждый испытал во время упражнения.

Психологический комментарий. Упражнение направлено не только на определение собственных сильных сторон, но и на формирование думать о себе положительно. Поэтому при его выполнении необходимо следить за тем, чтобы участвующие избегали даже незначительных высказываний о своих недостатках, ошибках, слабостях. Любая попытка самокритики и самоосуждения должна пресекаться.

Упражнение «Нарисуй свою карьеру»

Участники по очереди рисуют фломастером на листе бумаги кривую линию, отображающую их эмоционально-оценочное отношение к разным этапам своей профессиональной карьеры. Если линия превышает нулевой уровень, значит, в соответствующий период преобладал позитивный настрой. Когда линия заходит глубже уровня отсчета, это означает разочарование в профессии или неудовлетворенность той или иной стадией профессиональной карьеры. Участника просят прокомментировать свой рисунок указанием на то, с

какими событиями профессиональной жизни связаны подъемы и спуски на траектории его карьеры.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на осознание пути профессиональной карьеры, а также отношение к тем или иным этапам ее развития.

Упражнение «Мои возможности и ограничения»

Участникам предлагается заполнить таблицу.

<i>Мои самые главные достижения в профессии</i>	<i>Мои барьеры в профессии</i>

Психологический комментарий. Упражнение направлено на осознание тех достижений, которые стали возможными, благодаря знаниям, умениям и способностям рамках профессии учителя, а также барьеров, которые вызваны дефицитом соответствующей информации.

Упражнения эмоциональной саморегуляции.
«Дыхание» Участники садятся в круг. Ведущий: «Я включу негромкую музыку, чтобы вы смогли расслабиться. Пожалуйста, сядьте поудобнее. Можете положить руки на колени. Старайтесь держать спину прямо, закройте глаза и дышите медленно и глубоко. Глубокое дыхание или даже попытка осознанно ощутить свое дыхание – помогает расслабиться. Сейчас мы попробуем одну из методик расслабления. Считая про себя до четырех, сделайте медленный глубокий вдох... Ненадолго задержите дыхание... а затем медленно и спокойно выдохните тоже на четыре счета. Вдох... два, три, четыре, задержали... и

спокойный выдох... два, три, четыре. Подышите так в течение минуты, и почувствуете, как расслабляетесь.... А теперь откройте глаза, сделайте глубокий вдох и выдох, оглядитесь вокруг».

«Растяжка». Чувство тревоги «живет» на шее ниже затылка. Научимся его снимать. Руки сложить за спиной «замком». Потянуть их, напрягая спину. Расслабить мышцы. Расцепить руки.

«Улыбка» передает нервные импульсы в эмоциональный центр мозга. Результат – чувство радости или расслабления. Попробуйте улыбнуться и удержать улыбку 10—15 секунд. А если вы не уверены в себе, то постоянно делайте вид уверенного человека. Если вы горбитесь - выпрямитесь, контролируйте свой голос, чтобы он не дрожал. Вы можете говорить себе: «Я должен быть уверенным в себе. Я буду выглядеть уверенным в себе человеком».

Психологический комментарий. Упражнения позволяют участникам научиться регулировать свое эмоциональное состояние, способствует снятию тревожности.

Упражнение «Я могу решать проблемы»

Участники объединяются в мини-группы для того, чтобы составить список проблем, возникающих в профессиональной деятельности. После этого идет совместное обсуждение выделенных проблем и формируется обобщенный список.

Далее каждый участник индивидуально оценивает по 10-бальной шкале уровень своих возможностей в решении выделенных проблем по сравнению с коллегами. При этом каждый участник ставит две оценки – собственных возможностей и возможностей других учителей.

Психологический комментарий. Упражнение позволяет осознать, а затем оценить свои реальные

возможности и проблемы в профессиональном развитии и сравнить их с идеальными представлениями.

Фаза обучения

На данной стадии происходит выделение и осознание психологической проблемы, объединяющей участников тренинга. Происходит коррекция мотивационной сферы личности, освоение способов преодоления трудностей в развитии профессиональной компетентности, стимулирование профессиональной активности личности.

Упражнение «Мои резервы»

Я могу быстро и достаточно успешно повысить свой уровень профессиональной компетентности потому, что я:

знаю – ...

умею – ...

владею – ...

обладаю – ...

Необходимо написать не менее трех параметров.

Мне могут препятствовать в развитии профессиональной компетентности.... (перечислить).

Психологический комментарий. Упражнение направлено на осознание содержания профессиональной компетентности, а также барьеров ее развития. При этом происходит сравнение собственного результата с результатами остальных участников группы и выделение общих закономерностей в данном развитии.

Упражнение «Слова»

Участникам предлагаются задания. Их можно выполнять коллективно, но для этого необходимо назначить руководителя команды. Другие члены группы будут выступать в роли "поставщиков идей". Также можно работать и индивидуально. Здесь допустима и приемлема любая форма. Упражнение состоит из 3 заданий, на каждое из которых дается 1 мин. Для контроля используется секундомер.

Оснащение: лист бумаги, карандаш, секундомер.

Инструкция. В колонке множество линеек (пустых строк). В каждой строке нужно записать одно слово. У всех слов должны совпадать две начальные буквы (например, слова, начинающиеся со «св...»: свежий, свободный, святой, свинина и т.д.). Правописание и длина слов не играют большой роли. Нужно писать разборчиво.

Сколько вы найдете слов, начинающихся

с "и..."	с "ба..."	с "не..."
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
... _____	... _____	... _____
10. _____	10. _____	10. _____

Затем результаты подсчитываются, сравниваются с результатами другой команды, выявляются необычные, оригинальные слова и происходит обсуждение.

Психологический комментарий. Упражнение способствует преодолению ригидности, позволяет снизить тревожность, вызванную страхом неправильного решения, повысить толерантность.

Упражнение «Сочинение»

Оснащение: лист бумаги, карандаш.

Инструкция. Нужно написать короткое сочинение на произвольную тему объемом не более 1 страницы (не подписывая его своим именем). Жанр должен быть не свойственен участнику группы. В конце упражнения сочинения зачитываются, и победителем считается тот игрок, авторство которого не узнано другими членами группы. На написание сочинения дается 20 мин. Вам необходимо писать понятным, разборчивым почерком.

После того как сочинения написаны, их собирают, демонстративно перемешивают и раздают участникам. Затем каждый участник зачитывает выданное ему

сочинение и выявляет его автора, потом группа предлагает свое мнение. В результате имя этого человека записывается на данном сочинении. В конце упражнения каждому участнику предлагается взять свое сочинение и объяснить, угадали его авторство или нет.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на снятие стереотипов участников в области письменной речи, позволяет снизить ригидность мышления.

Упражнение «Новые возможности».

Упражнение может выполняться как в групповой форме, так и индивидуально.

Оснащение: бумага для участников, карандаши, секундомер.

Инструкция. Необходимо придумать, что можно сделать с каждым из двух предметов, названия которых вам будут даны. Сколько возможных вариантов вы найдете? На каждый предмет отводится 1 мин. Общее время выполнения задания составляет 2 мин. Вам нужно перечислить как можно больше возможных вариантов применения предмета.

Что можно сделать

со спичечным коробком	с автомобильной шиной
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
... _____	... _____

Затем результаты подсчитываются, сравниваются и обсуждаются группой.

Психологический комментарий. Упражнение позволяет снизить ригидность мышления и повысить толерантность через открытие совершенно абсурдных, но в то же время рациональных связей, которые могут иметь место в любой системе. Например, шариковая ручка. Ее

используют для письма и рисования, но она может пригодиться и для чего-то другого, в частности, чтобы провертеть дырки в бумажном листе.

Упражнение «Учитель глазами учеников»

Участникам предлагается оценить уровень развития профессиональной компетентности и поведения на работе глазами своих учеников.

Для этого участникам необходимо заполнить таблицу:

<i>Мои ученики одобряют мое поведение и считают, что я веду себя грамотно и правильно в ситуациях</i>	<i>Мои ученики протестуют против моих действий и обвиняют меня в недостаточной компетентности в ситуациях</i>	<i>Мои ученики подражают моему поведению</i>

После этого результаты обсуждаются в группе.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на выделение типичных ситуаций профессиональных успехов и неудач и транслируемые учащимися паттерны компетентного поведения.

Упражнение «Локус контроля»

1. В нашей жизни происходит немало разных событий. Одни события мы относим к разряду «успех», другие события относим к разряду «неуспех», для некоторых событий у нас нет оснований для отнесения их к разряду «успех» или «неуспех».

Оцените, пожалуйста, каждое из 10 событий «неуспешной», «успешной» и «моей реальной карьеры». Если вы относите событие к разряду «успех», то поставьте

в соответствующей графе букву «У». Если вы относите событие к разряду «неуспех», то поставьте в соответствующей графе букву «Н». Если вы затрудняетесь отнести событие к разрядам «успех» или «неуспех», то поставьте букву «О».

2. Одни люди склонны полагать, что происходящие с ними значимые события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т.д. Другие – интерпретируют значимые события как результат своей собственной деятельности, собственных усилий и способностей.

Оцените, пожалуйста, каждое из 10 событий «неуспешной», «успешной» и «моей реальной карьеры» по следующей шкале:

- 1- Весьма полное совпадение с левым понятием
- 2- Почти полное совпадение с левым понятием
- 3- Некоторое совпадение с левым понятием
- 4- Одинаково удалено от обоих понятий
- 5- Некоторое совпадение с правым понятием
- 6- Почти полное совпадение с правым понятием
- 7- Весьма полное совпадение с правым понятием

Психологический комментарий. Упражнений направлено на анализ атрибуций успеха и неуспеха, на осознание значимости собственной активности личности для происходящих событий во всех сферах жизнедеятельности, а главное – в профессиональной деятельности.

Упражнение «Что? Кто? Как? Где? Когда?»

Ведущий предлагает каждому участнику составить для себя список желаемых результатов в профессиональной сфере и расположить его в порядке убывания значимости или ценности каждого. Можно добавить в этот список желания, не связанные напрямую с профессией. Далее ведущий предлагает участникам

выбрать из составленного списка первоочередное желание и составить программу его достижения на основе следующих правил планирования результата:

- сформулировать результат в позитивном ключе («что у меня будет», «что я хочу иметь», «как я буду чувствовать» и т.д.);
- планировать только то, что каждый участник может сделать сам и с собой;
- результат должен быть представлен во всех сенсорных системах: чувствах, ощущениях, звуках, настроении и т.д.;
- представить себе: где, когда и с кем будет нужен этот результат (мысленное проигрывание ситуаций, в которых участник сможет пользоваться произошедшими изменениями);
- продумать последствия достижения желаемого результата – «что будет, если это будет?» (результат должен сберечь и сохранить все то лучшее, что было раньше).

После этого результаты обсуждаются в группе.

Психологический комментарий. Упражнение позволяет определить путь дальнейшего профессионального развития.

Заключительная фаза

На этой стадии в ходе совместной дискуссии подводятся итоги тренинга, выявляются определенные трудности, возникшие при проведении тренинга. В конце тренинга каждый из участников может высказать собственное мнение о тренинге, внести свои коррективы, поправки, новшества.

Упражнение «Копилка»

Каждому участнику предлагается написать и озвучить выработанный им набор приемов помощи учителю в ситуациях профессиональных затруднений.

Психологический комментарий. Упражнение

направлено на актуализацию полученного в ходе тренинга опыта.

Завершающее упражнение «Путешествие»

Участникам группы предлагается разработать мини-проект саморазвития профессиональной компетентности. Затем каждый участник разрабатывает импровизированную карту путешествия в страну успеха в развитии профессиональной компетентности и изображают их на листе бумаги.

Индивидуальные маршруты представляются и обсуждаются. В итоге составляется общий атлас группы. Таким образом, завершение тренинга направлено на осознание учителем содержания процесса развития профессиональной компетентности.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на подведение итогов и завершение тренинга на эмоциональном подъеме.

Предложенные упражнения позволяют увидеть свои сильные стороны, осознать свой личностный и профессиональный потенциал; сформировать установку на восприятие себя в единстве профессионального «Я» и личного «Я»; осознать трудности в профессиональной деятельности и пути их преодоления, а также возможности дальнейшего развития в рамках профессии.

8. Разработка индивидуальной траектории профессионального развития. Рассмотрение понятий «карьера» и «траектория профессионального развития». Определение возможных вариантов развития учителя в профессии. Построение собственного перспективного профиля развития в профессии.

9. Заключительная диагностика. Проведение повторного тестирования с помощью пакета психодиагностических методик «Исследование профессиональной компетентности учителя».

Программа сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов направлена на осознание собственного потенциала, определение возможных путей дальнейшего профессионального роста и развития, а также об особенностях педагогической деятельности.

Основной акцент сделан на развитии ориентации на независимость, стремлении преодолевать трудности на пути к достижению цели, на повышении мотивации к успеху, формировании толерантного отношения к неопределенности, на снижении ригидности и тревожности.

Содержание программы предполагает как использование традиционных направлений психолого-педагогического сопровождения (тренинг, развивающая диагностика, психологическое консультирование), так и развивающих, направленных на включение педагога в активную деятельность – подготовка заявок на конкурсы грантов, оформление и презентация проектов, подготовка к участию в конкурсе профессионального мастерства.

Представленная программа психолого-педагогического сопровождения может корректироваться и дополняться в зависимости от состава участников и условий образовательной среды.

Программа психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов рассчитана на реализацию школьными педагогами-психологами или специалистами психолого-педагогических центров при районных отделах образования.

Данная программа прошла апробацию на базе школ г. Екатеринбурга. В ней приняли участие 112 педагогов, все женщины (средний возраст – 42,2 года, средний стаж работы – 21 год).

Работа проводилась в четырех группах (1 группа – 27 чел., 2 группа – 28 чел., 3 группа – 28 чел., 4 группа – 29 чел.). Во всех группах было обеспечено максимальное единообразие условий проведения работы.

Для проверки статистической достоверности сдвигов под влиянием экспериментальных воздействий (реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога) применялся Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий используется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, и позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность [118]. Результаты статистического анализа достоверности изменений переменных представлены в таблице 21.

Таблица 21

Статистически значимые сдвиги в уровне
выраженности показателей компонентов
профессиональной компетентности педагога

Показатели профессиональной компетентности	Экспериментальная группа		
	Средние значения рангов		Уровень значимости (p) Т-критерия Вилкоксона
	Отрицательные ранги	Положительные ранги	
Профессиональная компетентность	14,4	22,8	0,66
Менеджмент	17,6	18,4	0,97
Автономия	15,9	18,8	0,01
Стабильность работы	15,2	16,6	0,33
Стабильность места жительства	17,4	19,7	0,06

Продолжение табл. 21

Служение	19,4	15,8	0,82
Вызов	16,7	13,7	0,16
Интеграция стилей жизни	16,9	16	0,65
Предпринимательство	13,7	18	0,03
Мотивация избегания неудач	17,6	14,5	0,75
Мотивация достижения успеха	14,7	16,9	0,04
Тревожность	17,7	13,3	0,50
Фрустрация	15,7	14,3	0,96
Агрессивность	15,8	15,1	0,29
Ригидность	11,9	13,3	0,01
Цели в жизни	12,6	14,5	0,98
Процесс жизни	16	16	0,64
Результат жизни	12,7	17,5	0,55
Локус контроля – Я	12,6	14,2	0,34
Локус контроля – Жизнь	12,5	17,8	0,15
Общий показатель осмысленности жизни	15,5	17,5	0,77
Эмоциональный уровень эмпатии	14,5	15,9	0,20
Действенная эмпатия	13,6	17,2	0,38
Социально-коммуникативная адаптивность	13,4	18,6	0,09
Стремление к согласию	15,8	16,2	0,47
Толерантность	13,6	21,8	0,02
Оптимизм	14,2	16,4	0,20
Фрустрационная толерантность	16,7	16,3	0,96

Анализ результатов показал наличие статистически значимых изменений под влиянием экспериментальных воздействий в группе педагогов, принимавших участие в программе психолого-психологического сопровождения развития профессиональной компетентности.

Математико-статистическая обработка данных при помощи Т-критерия Вилкоксона показала наличие достоверных изменений в сторону увеличения по показателям «мотивация к успеху» ($p=0,04$),

«предпринимательство» ($p=0,03$), «автономия» ($p=0,01$) – деятельностный компонент; «локус-контроля – Я» ($p=0,04$) – личностный компонент; «толерантность» ($p=0,02$) – социально-коммуникативный компонент, и в сторону уменьшения по показателям «ригидность» ($p=0,01$) и «тревожность» ($p=0,05$) – личностный компонент, что подтверждает эффективность разработанной и апробированной программы.

Полученные результаты позволяют говорить о значимых изменениях в деятельностном, личностном и социально-коммуникативном компонентах профессиональной компетентности под влиянием экспериментальных воздействий (программы психолого-педагогического сопровождения).

Графически изменения, произошедшие в процессе реализации программы, представлены на рис. 3.



Рис. 3. Выраженность показателей компонентов профессиональной компетентности педагогов до и после реализации программы *Ряд 1* – до реализации программы, *ряд 2* – после реализации программы *Наименование шкал:* 1 – автономия, 2 – предпринимательство, 3 – мотивация к успеху, 4 – тревожность, 5 – ригидность, 6 – локус контроля-Я, 7 – толерантность

Возможно, для того, чтобы произошли статистически значимые сдвиги в сторону снижения остальных показателей, необходимо сочетание целого ряда факторов, влияющих на профессиональное развитие, например, стиль управления профессиональным коллективом, изменение системы оплаты труда, возможность карьерного роста и реализации себя в деятельности, развитие инициативы, создание ситуации успеха, ощущение возможности контролировать действия и события и т.д.

Представленная программа психолого-педагогического сопровождения может корректироваться и дополняться в зависимости от состава участников и условий образовательной среды.

Результаты исследования, изложенные в данной работе, являются первым шагом в изучении психологических особенностей профессиональной компетентности педагогов. Несмотря на это, они отражают сложившееся в современной школе положение. Так, реализуемые и предстоящие изменения в сфере образования зачастую не согласованы с педагогическим сообществом, что ведет к сопротивлению нововведениям, снижению мотивации к деятельности, формированию позиции непричастности к происходящим изменениям.

ВЫВОД по главе II

В ходе эмпирического изучения особенностей компонентов профессиональной компетентности педагога получены статистически значимые результаты, позволяющие сделать следующие выводы:

1. Обнаружена специфика структуры профессиональной компетентности педагога в зависимости от условий образовательной среды.

Педагоги, работающие в инновационных школах, характеризуются более высокой выраженностью по карьерным ориентациям, а также по показателям локус-контроля–Я, действенной эмпатии, толерантности к неопределенности и оптимизму, что свидетельствует об их стремлении к изменениям, умении управлять собственной жизнью и действиями других. Для педагогов, работающих в традиционных школах, характерны высокие показатели тревожности, фрустрации и ригидности, которые вызывают сильное эмоциональное сопротивление и нежелание реализовывать инновации в своей деятельности.

2. Обнаружена специфика профессиональной компетентности в зависимости от стажа педагогической деятельности. При увеличении стажа работы происходит изменение показателей деятельностного и личностного компонента профессиональной компетентности педагога. Наряду с конкретизацией интересов жизни и формированием представления о себе как об успешной личности, способной строить свою жизнь самостоятельно возрастает привязанность к выполнению деятельности привычными способами. Социально-коммуникативный компонент не проявляет чувствительность к стажу работы, в результате чего затрудняется внедрение инноваций.

3. На основании полученных результатов эмпирического исследования разработана программа психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога. Анализ результатов эмпирической проверки эффективности программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной компетентности педагогов показал, что произошли статистически значимые изменения в сторону увеличения по показателям «мотивация к успеху», «предпринимательство», «автономия» – деятельностный

компонент; «локус контроля – Я» – личностный компонент; «толерантность» – социально-коммуникативный компонент, и в сторону уменьшения по показателям «ригидность» и «тревожность» – личностный компонент, что подтверждает эффективность разработанной и апробированной программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в системе образования России фиксируется компетентностный подход, в результате чего меняются и условия деятельности (в частности, происходит широкое распространение инновационных образовательных технологий). Это требует от учителя активности, самостоятельности, инициативности, умения принимать сложные решения и ответственность за них. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей профессиональной компетентности педагога.

На основании теоретического анализа работ отечественных (Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов и др.) и зарубежных исследователей (Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса Дж. Равен, Р. Шорт, А. Шелтен и др.) нами определено понятие профессиональной компетентности учителя как совокупности обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов.

Среди детерминант развития профессиональной компетентности особую роль играют условия образовательной среды и, в частности, ее инновационный характер. В настоящее время образовательные учреждения условно подразделяются на две группы – традиционные и развивающиеся (инновационные).

Для традиционной школы характерна стабильность, приверженность однажды заведенному порядку, жесткое следование образовательной программе и учебному плану.

Для инновационных школ характерен режим поиска, что реализуется через разработку и внедрение новых педагогических технологий, формирование нового содержания образовательной программы и его постоянное обновление. Исходя из этого, развитие профессиональной

компетентности должно реализовываться через включение в активную деятельность, т.е. носить развивающий характер.

Исследовав компоненты профессиональной компетентности учителя в зависимости от условий образовательной среды и стажа педагогической деятельности, нами установлено, что наибольшую чувствительность обнаруживают деятельностный и личностный компоненты.

Педагоги, работающие в школах, реализующих инновационные образовательные технологии, проявляют открытость к изменениям, умение контролировать свои действия, понимать других и терпимо относиться ко всем преобразованиям. Для педагогов, работающих в традиционных школах, характерны высокие значения по показателям «тревожность», «фрустрация» и «ригидность». Возможно, это может объяснить тот факт, что все инновационные процессы в данных учреждениях практически не внедряются и вызывают сильное сопротивление.

Молодые педагоги характеризуются выраженным стремлением к служению, что проявляется в желании работать с людьми, сделать мир лучше. С увеличением стажа работы происходит увеличение конкретизация интересов в жизни, формируется представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, способной построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле, а также увеличением трудности в перестройке привычных способов деятельности.

После 25 лет работы снижается стремление интегрировать усилия других людей, брать ответственность за конечный результат на себя, создавать что-то новое, преодолевать препятствия. Следует отметить,

что в связи с основными перспективными направлениями развития образовательных учреждений (в частности, в направлении перехода к автономному характеру функционирования), данные особенности могут выступать значительным препятствием на пути к внедрению инноваций.

По показателям социально-коммуникативного компонента достоверных различий не обнаружено ни в одной из групп сравнения, что может свидетельствовать о том, что данный компонент не является чувствительным к стажу работы.

В основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения положено представление об особенностях инновационной образовательной среды и данные проведенного эмпирического исследования. В связи с этим программа предполагает использование развивающих технологий (развивающая диагностика, участие в конкурсах грантов, конкурсах профессионального мастерства, проектное обучение и т.д.).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Проведенный теоретический анализ научной литературы позволил конкретизировать определение профессиональной компетентности как совокупности обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов.

2. Определен и эмпирически проверен состав профессиональной компетентности учителя. В него входят деятельностный (предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентация на работу с людьми, ориентация на интеграцию усилий других, стремление создавать новое,

готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивация к достижению успеха, готовность к риску), личностный (стремление самому строить свою жизнь, отвечать за происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния) и социально-коммуникативный (гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки самоконтроля в общении) компоненты.

3. Выявлена специфика профессиональной компетентности педагога в зависимости от условий образовательной среды: высокая выраженность по карьерным ориентациям – менеджмент, вызов, предпринимательство, а также по показателям локус-контроля–Я, сопереживанию, действенной эмпатии, толерантности к неопределенности и оптимизму характерна для педагогов, работающих в инновационных школах; высокие показатели тревожности, фрустрации и ригидности характерны для педагогов, работающих в традиционных школах.

4. При увеличении стажа работы в группе педагогов, работающих в инновационных школах, происходит конкретизация жизненных интересов, формируется представление о себе как об успешной личности, повышается эмоциональная насыщенность жизни, актуализируется стремление к саморазвитию в профессии и независимости. В группе педагогов, работающих в традиционных школах, происходит снижение ориентации на интеграцию усилий других людей, повышение стремление к работе в стабильных условиях, ригидности и тревожности. По показателям социально-коммуникативного компонента достоверных различий не обнаружено ни в одной из групп сравнения.

5. Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога направлена на повышение мотивации к успеху, формирование карьерных ориентаций и представления о себе как об успешной личности, снижение ригидности, тревожности и развитие толерантности, что обеспечивает включение педагога в инновационную деятельность.

Данное исследование не исчерпывает проблему развития профессиональной компетентности педагога и может быть продолжено в направлении изучения ее особенностей в зависимости от типа образовательного учреждения и преподаваемого предмета (гуманитарная или техническая направленность), а впоследствии – в направлении корректировки предложенной программы сопровождения развития профессиональной компетентности педагога с учетом выделенных особенностей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического общения. – М.: Просвещение, 1984. – 146 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. труды / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Фонд за экономическую грамотность, 1995 – 296 с.
5. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика.– 1998. – № 1. – С. 72-75.
6. Адольф В.Я. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1998. – 310 с.
7. Акопов Г.В. Социальная психология образования: монография. – М.: МПСИ – Изд-во «Флинта», 2000. – 292 с.
8. Амельченко Т.В. Профессиональная компетентность будущего специалиста: Теоретические основы: монография. – Чита: ЧитГУ, 2006. – 286 с.
9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
10. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: Дисс... канд. психол. наук – Казань, 2000. – 30 с.

11. Анисимов П.Ф., Сосонко В.Е. Управление качеством среднего профессионального образования: монография. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2001. – 256 с.
12. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: Дисс... канд. психол. наук – М., 2002. – 160 с.
13. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980 № 2. – С.15-22.
14. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
15. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учеб. для вузов / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл: Академия, 2002. – 414 с.
16. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учеб. для вузов / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
17. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
18. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
19. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
20. Большой толковый психологический словарь /

Под ред. А.Ребера. В. 2-х т. – М.: Вече, 2000. – 592 с.

21. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

22. Бурлачук Л.Ф. Словарь – справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

23. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие / А. К. Быков. – М.: Сфера, 2005. – 160 с.

24. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: Пособие для учителя. – СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2004. – 159 с.

25. Вегерчук Н.Э. Понимание как ключевой компонент в социально-перцептивной компетентности руководителя // Мир психологии. 2001. № 3. – С. 122-139.

26. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 357 с.

27. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

28. Волков В.Б. Тренинг социальной активности / В.Б. Волков. – СПб.: Речь, 2005. – 184 с.

29. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Дисс... д-ра психол. наук – М., 1998. – 66 с.

30. Воронин А.М. Управление развитием инновационной образовательной среды / А.М.Воронин. – Брянск, 1995. – 281 с.

31. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах / Под ред. Эльконина Д.Б. – М.: Педагогика, 1984. Том 4. – 432 с.

32. Генике Е.А. Профессиональная компетентность педагога. – М.: Сентябрь, 2008. – 176 с.
33. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 370 с.
34. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 278 с.
35. Горелова Г.Г. Культура и личностный стиль педагогической деятельности // Педагогика. – 2002 №6. – С. 61-66.
36. Гришина И.В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования: Дисс... д-ра пед. наук. – СПб, 2004. – 443 с.
37. Делор Ж. Образование: сокровище – UNESCO, 1996 – 283 с.
38. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. – Самара: СамГПУ, 1999. – 340 с.
39. Долгова В.И. Психолого-педагогические проблемы формирования готовности к инновационной деятельности у руководителей системы образования. – СПб.: РГПУ, Челябинск, 1998. – 424 с.
40. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
41. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
42. Емельянов Ю.Н. Теоретическое формирование и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дисс... д-ра психол. наук – М., 1991 – 36 с.
43. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-

тренировочной группе // Психологический журнал. 1987 № 2. – С. 81-87.

44. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека / М.В. Ермолаева – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. –198с.

45. Ермолаева М.В. Психология развития: Учебное пособие. Изд. 3-е, стереотип. / М.В. Ермолаева – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 376 с.

46. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

47. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

48. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учеб. для студентов вузов / О. Ю. Ермолаев. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2003. – 336 с.

49. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: уч. пособие. – 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 2003. – 263 с.

50. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Росс. Гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 397 с.

51. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Издательство УрГУ, 1988. – 120 с.

52. Зимина Н.А. Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психолога: Дисс... канд. психол. наук, 2003. – 170 с.

53. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

54. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский

центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 39 с.

55. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003 № 5. – С. 34-42.

56. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: Дисс...д-ра пед. наук – М., 2008. – 394 с.

57. Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога (социологич. анализ): Дисс... канд. соц. наук – Екатеринбург, 2003. – 176 с.

58. Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы).– СПб., 1998. – 100 с.

59. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал. – 1988 № 5. – С 120-128.

60. Климов Е.А. Психология профессионала: избр. психол. тр. / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 456 с.

61. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. – 24 с.

62. Концепция инновационной политики Российской Федерации на 1998-2000 годы URL: <http://www.zonazakona.ru/law/ukaz/7593/> (дата обращения 10.01.2009).

63. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: Дисс... канд. пед. наук – Казань, 1997. – 252 с.

64. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д., 1999. – 158 с.

65. Крылова Н.Б. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М., 1995. – 113 с.

66. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

67. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

68. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 33 с.

69. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.

70. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина и др.; под ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 336 с.

71. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1982 № 5. – С. 3-22.

72. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова. – М.: Наука, 1999. – 350 с.

73. Ломов Б.Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал.– 1989 № 4. – С. 19-33.

74. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983 – 1986, Т. 1. – 1983. – 368 с.

75. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

76. Маркова А.К. Психологические критерии и сту-

пени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995 № 6. – С. 55-63.

77. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителей / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

78. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990 № 8. – С.2-14.

79. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Педагогика. 1980. № 8 – С.82-89.

80. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Питер, 1997. – 521 с.

81. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 362 с.

82. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности: учеб.-метод.пособие / Л.М.Митина; Моск.психол.-социал. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.

83. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 201 с.

84. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Дисс... д-ра психол. наук – М., 1995. – 408 с.

85. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.

86. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 386 с.

87. Мухина В.С. Развитие, воспитание и психологи-

ческое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Горяниной. – М., 1997. – С. 4-12.

88. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологических и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.

89. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / А. Д. Наследов. – СПб. Речь, 2004. – 392 с.

90. Наумкин Н.И. Всероссийские конкурсы как форма подготовки специалистов к инновационной деятельности // Профессиональное образование. Столица. 2008 № 11. – С. 18-19.

91. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. 1996 № 3. – С. 3-8.

92. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студентов высш. спец. учебных заведений / Р. В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 441 с.

93. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. факультетов университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.

94. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М.: Азбуковник, 1999. – 897 с.

95. Онищенко Н.Э. Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения: Автореф. дисс... канд. пед. Наук – Ижевск, 2007. – 22 с.

96. Пахомова Е.М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учи-

теля: Дисс.. канд. пед. Наук – М., 2003. – 208 с.

97. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. – 444 с.

98. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989. – 213 с.

99. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры: Дисс...канд. пед. наук. – Ростов н/Д. – 221 с.

100. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127-136.

101. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления / М.М.Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

102. «Правда» от 24 апреля 1923 г., № 65.

103. Практическая психология / Под ред. В.Я. Райгородского – Самара, 1998. – 263 с.

104. Привалова Г.Ф. Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога: Дисс... канд. пед. наук, Екатеринбург, 2008. – 221 с.

105. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

106. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов / Н.С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

107. Психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 585 с.

108. Равен Дж. Компетентность в современном об-

ществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен // Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

109. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Школьные технологии. – 1999 № 1-2. – С. 178-206.

110. Разуваева Т.Н. Социально-психологическая структура педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности: Автореф.... д-ра психол. наук – Сургут, 2009. – 37 с.

111. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: «Владос», 1988. – 496 с.

112. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1 – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 678 с.

113. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.

114. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1996. – 109 с.

115. Сборник приказов и распоряжений по НКП РСФСР. – № 24, 1936. – 23 с.

116. Сенько Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя / Ю.В.Сенько // Педагогика. – 2007 № 2. – С. 45-52.

117. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.

118. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг: практ. рук. / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 234 с.

119. Сластенин В.А. Интегрированная тенденция в системе психолого-педагогической подготовки учителя // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепция, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 6-9.

120. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика:

инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

121. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И.Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Инноватор-Bennett Colledge. – Вып. 7. – М., 1997. — С. 180-183.

122. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995. – 132 с.

123. Советский энциклопедический словарь/ гл. ред. Прохоров А.М. – М.: Энциклопедия, 1988. – 614 с.

124. Соколова Н.В. Оценка социальных последствий педагогических инноваций / Н.В.Соколова // Инновации и образование: сб. материалов конф. Серия «Symposium» – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, Вып. 29 – 2003. – С. 437-443.

125. Сосновский Б.А. Психология человека в условиях нестабильности // Ежегодник Рос. психол. об-ва – Том 2, вып. 2. – М., 1996. – 86 с.

126. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач: учебное пособие / Под ред. ВА. Сластенина. – Ярославль, 1974. – 130 с.

127. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 59 с.

128. Сыманюк Э.Э. Профессиональные деструкции педагога: методология, теория и практика: монография / Э.Э. Сыманюк – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – 307 с.

129. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: учеб.-метод. пособие / Э.Э. Сыманюк; под ред. Э. Ф. Зеера. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 252 с.

130. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. – 2010 № 5. – С. 5-12.

131. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы? / И.М.Улановская // Нач. шк.: плюс-минус. – 2002 № 1. – С. 3-6.

132. Феценко Е.М. Проектный подход к развитию профессиональной компетентности педагогов-психологов: Дисс... канд. психол. наук – Брянск, 2008. – 229 с.

133. Фишман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ // Школьные технологии. – 1999 № 1-2. – С. 112-121.

134. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

135. Чошанов М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика – 1997 № 2. – С. 21-27.

136. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004 № 8. – С. 120-128.

137. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. – 1980 № 3 – С. 33-46.

138. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: Дисс... д-ра психол. наук – Ростов-на Дону, 2006. – 456 с.

139. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.

140. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002 №2. – С. 58-62.

141. Шкатова Т.Г. Содержание профессиональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. 2010 №1 – С. 100-103.

142. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

143. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию.–Красноярск, 2002.– 67 с.

144. Яковлева Л.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): Дисс.. д-ра психол. наук – Ярославль, 1994. – 408 с.

145. Competence: Inquires into its Meaning & Acquisition in Educational Settings / Ed. E.C. Short. – N.Y.; Univ. Prese of America, 1997. – 84-185 p.

146. Reid K., Hopkins D., ets. Towards the effective school : the problems and some solutions / K.Reid, D.Hopkins, ets. – Oxford, 1987. – 307 p.

147. Schelten A.Einfurung in die Berufspadagogik. Stutgard, 1991. – 290 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Подходы к определению понятия «профессиональная компетентность»

Автор	Сущность понятия «профессиональная компетентность»
Маркова А.К. (1996)	«...сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность); как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции»
Сластенин В.А. (1997)	«...единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность»
Кочнев А.М. (1998)	«...интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию, состоящую в готовности ставить перед собой цели и принимать решения, обеспечивающие их реализацию»
Вардanian Ю.В. (1998)	«...готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для разрешения определенных задач»

Продолжение прил. 1

Энциклопедия профессионального образования (1998)	«...включает не только представления о квалификации (профессиональные навыки как опыт деятельности, умения и знания), но также освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности»
Зеер Э.Ф. (1999)	«...совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности»
Змеев С.И. (1999)	«...умения, знания, навыки, качества и ценностные ориентации, необходимые для выполнения той или иной социальной роли»
Деркач А.А. (2000)	«...характеризуется сформированностью единого комплекса знаний, навыков, умений, психологических особенностей (качеств), профессиональных позиций и акмеологических инвариантов»
Темнова Л.В. (2001)	«...предполагает совершенное владение инструментарием, приемами и продуктивными технологиями реализации функциональных обязанностей»
Зимняя И.А. (2003)	«...основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека»

Приложение 2

*Перечень и условные обозначения показателей,
используемых в ходе анализа эмпирических данных*

№	Условное обозначение показателей	Показатели
1. Деятельностный компонент		
<i>Опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн)</i>		
1	ПК	Профессиональная компетентность
2	Ме	Менеджмент
3	Ав	Автономия (независимость)
4	СтР	Стабильность места работы
5	СтЖ	Стабильность места жительства
6	Сл	Служение
7	В	Вызов
8	ИСЖ	Интеграция стилей жизни
9	Пр	Предпринимательство
<i>Опросник «Мотивация к успеху» (Т. Элерс)</i>		
10	Му	Мотивация к успеху
<i>Опросник «Мотивация к избеганию неудач» (Т. Элерс)</i>		
11	Мин	Мотивация к избеганию неудач
2. Личностный компонент		
<i>Тест «Смыслжизненные ориентации» (Д.Н. Леонтьев)</i>		
12	ЦЖ	Цели в жизни
13	ПЖ	Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни
14	РЖ	Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией
15	ЛкЯ	Локус контроля - Я
16	ЛкЖ	Локус контроля - жизнь
17	Об.	Общий показатель
<i>Методика «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк)</i>		
18	Тр.	Тревожность
19	Фр.	Фрустрация

Продолжение прил. 2

20	Агр.	Агрессивность
21	Риг	Ригидность
<i>Опросник «Эмпатия» (А. Меграбяна)</i>		
22	Со	Сопереживание
23	Дэ	Действенная эмпатия
3. Социально-коммуникативный компонент		
<i>Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»</i>		
24	СКА	Социально-коммуникативная адаптивность
25	СкС	Стремление к согласию
26	Т	Толерантность
27	О	Оптимизм
28	ФрТ	Фрустрационная толерантность

Приложение 3

Опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн)

Инструкция: Опросник, который вы сейчас будете заполнять, выявляет ваши предпочтения в выборе профессионального пути и построении карьеры. Вам необходимо ответить на 41 вопрос по 10-балльной шкале (1 балл – «совершенно неважно» или «совершенно не согласен», 10 баллов – «исключительно важно» или «полностью согласен»).

Текст опросника

1. Строить свою карьеру в пределах конкретной научной или технической сферы
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Осуществлять наблюдение и контроль над людьми, влиять на всех уровнях
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Иметь возможность делать все по-своему и не быть стесненным правилами какой-либо организации
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Иметь постоянное место работы с гарантированным окладом и социальной защищенностью
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Употреблять свое умение общаться на пользу людям, помогать другим
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Работать над проблемами, которые представляются почти неразрешимыми
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Вести такой образ жизни, чтобы интересы семьи и карьера были уравновешены
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Создать и построить нечто, что будет всецело моим произведением или идеей
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Продолжать работу в области своей специальности, чем получить более высокую должность, не связанную с моей спе-

циальностью

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Быть первым руководителем в организации

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Иметь работу, не связанную с режимом или другими организационными ограничениями

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Работать в организации, которая обеспечит мне стабильность на длительный период времени

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Употребить свои умения и способности на то, чтобы сделать мир лучше

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Соревноваться с другими и побеждать

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Строить карьеру, которая позволит мне не образумиться

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Создать новое коммерческое предприятие

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Посвятить всю свою жизнь избранной профессии

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Занять высокую руководящую должность

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. Иметь работу, которая предоставляет максимум свободы и автономии в выборе времени выполнения, характере занятий и т.д.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. Оставаться на одном месте жительства, чем переехать в связи с повышением

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. Иметь возможность использовать свои умения и таланты для служения важной цели

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Насколько вы согласны с каждым из следующих утверждений?

22. Единственная действительная цель моей карьеры — находить и решать трудные проблемы независимо от того, в какой области они возникли

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Я всегда стремлюсь уделять одинаковое внимание моей семье и моей карьере

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. Я всегда нахожусь в поиске идей, которые дадут мне возможность начать и построить свое дело

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. Я соглашусь на руководящую должность только в том случае, если она находится в сфере моей профессиональной компетенции

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. Я хотел бы достичь такого положения в организации, которое давало бы возможность наблюдать за работой других и интегрировать их деятельность

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. В моей профессиональной деятельности я более всего заботился о своей свободе и автономии

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28. Для меня важнее остаться на нынешнем месте жительства, чем получить повышение или новую работу в другой местности

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. Я всегда искал работу, на которой мог бы приносить пользу другим

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

30. Соревнование и выигрыш – это наиболее важные и волнующие стороны моей карьеры

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. Карьера имеет смысл только в том случае, если она позволяет вести жизнь, которая мне нравится

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. Предпринимательская деятельность составляет центральную часть моей карьеры

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. Я бы скорее ушел из организации, чем стал заниматься работой, не связанной с моей профессией

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

34. Я буду считать, что достиг успеха в карьере только тогда, когда стану руководителем высокого уровня в солидной организации

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. Я не хочу, чтобы меня стесняла какая-нибудь организация или мир бизнеса

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

36. Я предпочел бы работать в организации, которая обеспечивает длительный контракт

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

37. Я хотел бы посвятить свою карьеру достижению важной и полезной цели

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

38. Я чувствую себя преуспевающим только тогда, когда я постоянно вовлечен в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

39. Выбрать и поддерживать определенный образ жизни важнее, чем добиваться успеха в карьере

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

40. Я всегда хотел основать и построить свой собственный бизнес

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

41. Я предпочитаю работу, которая не связана с командировками

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ключ

1-й столбе ц	2-й столбе ц	3-й столбе ц	4-й столбе ц	5-й столбе ц	6-й столбе ц	7-й столбе ц	8-й столбе ц
1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40
			41				

1-й столбец – профессиональная компетентность

2-й столбец – менеджмент

3-й столбец – автономия (независимость)

4-й столбец – вопросы 4, 12, 36 – стабильность места работы; вопросы 20, 28, 41 – стабильность места жительства

5-й столбец – служение

6-й столбец – вызов

7-й столбец – интеграция стилей жизни

8-й столбец – предпринимательство

По каждой карьерной ориентации подсчитывается количество баллов. Для этого баллы суммируются и делятся на количество вопросов – 5 (для ориентации «стабильность» – 3 и 3). Самый высокий показатель – 10, самый низкий – 1. Полученное значение свидетельствует о выраженности соответствующей карьерной ориентации.

Обобщенный результат – среднее значение суммы баллов, полученных испытуемым по всем карьерным ориентациям, – может говорить о выраженности фактора профессиональной мотивации, о «напряженности» направленности на деятельность. Следует принимать во

внимание также «перекос» в сторону какой-либо одной ориентации или баланс всех видов карьерных ориентации.

Опросник содержит восемь диагностических шкал измерения карьерных ориентации («якорей карьеры»).

1. *Профессиональная компетентность.* Эта ориентация связана с наличием способностей и талантов в определенной области. Человек с такой ориентацией хочет быть мастером своего дела, он бывает особенно счастлив, когда достигает успеха в профессиональной сфере, но быстро теряет интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности. Одновременно такой человек ищет признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем его мастерству. Он готов управлять другими в пределах своей компетентности, но управление не представляет для него особого интереса.

2. *Менеджмент.* В данном случае первостепенное значение имеют ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. С возрастом и опытом работы эта карьерная ориентация проявляется сильнее. Такая работа требует навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя ответственности и власти.

3. *Автономия (независимость).* Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать. Конечно, каждый человек в некоторой степени нуждается в автономии, однако если такая ориентация выражена сильно, то личность готова отказаться от продвижения по

службе или от других возможностей ради сохранения своей независимости.

4. *Стабильность.* Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Различают два типа стабильности: стабильность места работы и стабильность места жительства. *Стабильность места работы* подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работниках после увольнения и платит большие пенсии, выглядит более надежной в своей отрасли. Человек второго типа, ориентированный на *стабильность места жительства*, связывает себя с географическим регионом, «пуская корни» в определенном месте, вкладывая сбережения в свой дом, и меняет работу или организацию только тогда, когда это предотвращает его «срывание с места».

5. *Служение.* Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д. Человек с такой ориентацией имеет возможность продолжать работать в этом направлении, даже если ему придется сменить место работы. Он не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям, и откажется от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит ему реализовать главные ценности жизни.

6. *Вызов.* Основные ценности при карьерной ориентации данного типа – конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Человек ориентирован на то, чтобы «бросать вызов». Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша – проигрыша». Процесс борьбы и

победа более важны для человека, чем конкретная область деятельности или квалификация.

7. *Интеграция стилей жизни.* Человек ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Он не хочет, чтобы в его жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Он стремится к тому, чтобы все это было сбалансировано.

8. *Предпринимательство.* Человек с такой карьерной ориентацией стремится создавать что-то новое, он хочет преодолевать препятствия, готов к риску. Причем это не всегда творческий человек, для него главное – создать дело, концепцию или организацию, построить ее так, чтобы это было продолжением его самого, вложить туда душу.

Приложение 4

Опросник «Мотивация к успеху» (Т. Элерс)

Инструкция: Предлагается ряд вопросов, на каждый из которых следует отвечать «да» или «нет».

Текст опросника

1. Если между двумя вариантами есть выбор, его лучше сделать быстрее, чем откладывать на потом.
2. Если замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание, я легко раздражаюсь.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я ставлю на карту все.
4. Если возникает проблемная ситуация, чаще всего я принимаю решение одним из последних.
5. Если два дня подряд у меня нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. Я более требователен к себе, чем к другим.
8. Я доброжелательнее других.
9. Если я отказываюсь от сложного задания, впоследствии сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в работе не всегда одинаковы.
13. Другая работа привлекает меня больше той, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее похвалы.
15. Знаю, что коллеги считают меня деловым человеком.
16. Преодоление препятствий способствует тому, что мои решения становятся более категоричными.
17. На моем честолюбии легко сыграть.
18. Если я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. Выполняя работу, я не рассчитываю на помощь других.

20. Иногда я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.

21. Нужно полагаться только на самого себя.

22. В жизни немного вещей важнее денег.

23. Если мне предстоит выполнить важное задание, я никогда не думаю ни о чем другом.

24. Я менее честолюбив, чем многие другие.

25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.

26. Если я расположен к работе, делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.

27. Мне проще и легче общаться с людьми, способными упорно работать.

28. Когда у меня нет работы, мне не по себе.

29. Ответственную работу мне приходится выполнять чаще других.

30. Если мне приходится принимать решение, стараюсь делать это как можно лучше.

31. Иногда друзья считают меня ленивым.

32. Мои успехи в какой-то мере зависят от коллег.

33. Противодействовать воле руководителя бессмысленно.

34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.

35. Если у меня что-то не ладится, я становлюсь нетерпеливым.

36. Обычно я обращаю мало внимания на свои достижения.

37. Если я работаю вместе с другими, моя работа более результативна, чем у других.

38. Не довожу до конца многое, за что берусь.

39. Завидую людям, не загруженным работой.

40. Не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Если я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты пойду на крайние меры.

Вы получаете по одному баллу за ответ «да» на вопросы 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41, а также за ответ «нет» на вопросы 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

Уровни выраженности:

от 0 до 10 баллов – низкая мотивация к успеху;

от 11 до 16 баллов – средний уровень мотивации к успеху;

от 17 до 20 баллов – умеренно высокий уровень мотивации к успеху;

свыше 21 балла – слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Приложение 5

Опросник «Мотивация избегания неудач» (Т. Элерс)

Инструкция: Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и пометьте его».

1	2	3
1. Смелый	бдительный	предприимчивый
2. Кроткий	робкий	упрямый
3. Осторожный	решительный	пессимистичный
4. Непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5. Неумный	трусливый	недумающий
6. Ловкий	бойкий	предусмотрительный
7. Хладнокровный	колеблющийся	удалой
8. Стремительный	легкомысленный	боязливый
9. Незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10. Оптимистичный	добросовестный	чуткий
11. Меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12. Трусливый	небрежный	взволнованный
13. Опрометчивый	тихий	боязливый
14. Внимательный	неблагодарный	смелый
15. Рассудительный	быстрый	мужественный
16. Предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17. Взволнованный	рассеянный	робкий
18. Малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19. Пугливый	нерешительный	нервный
20. Исполнительный	преданный	авантюрист
21. Предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22. Укрошенный	безразличный	небрежный
23. Осторожный	беззаботный	терпеливый
24. Разумный	заботливый	храбрый
25. Предвидящий	неустранимый	добросовестный
26. Поспешный	пугливый	беззаботный
27. Рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28. Осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29. Тихий	неорганизованный	боязливый
30. Оптимистичный	бдительный	без забот

Начисляется 1 балл за выбор, приведенный в ключе (первая цифра перед косой означает номер строки, вторая – номер столбца, где содержится нужное слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл, находится в первой строке второго столбца).

Ключ подсчета 1/2, 2/1, 2/2, 3/1, 3/3, 4/3, 5/2, 6/3, 7/2, 7/3, 8/3, 9/1, 9/2, 10/2, 11/1, 11/2, 12/1, 12/3, 13/2, 13/3, 14/1, 15/1, 16/2, 16/3, 17/3, 18/1, 19/1, 19/2, 20/1, 20/2, 21/1, 22/1, 23/1, 23/3, 24/1, 24/2, 25/1, 26/2, 27/3, 28/1, 28/2, 29/1, 29/3, 30/2.

Чем большая сумма баллов, тем больше непосредственно уровень мотивации к избеганию неудач, защите от неуспеха.

От 0 до 1 балла – очень низкий уровень мотивации к избеганию неудач, защите;

от 2 до 10 баллов – низкий уровень мотивации к избеганию неудач;

от 11 - 16 баллов – средний уровень мотивации;

от семнадцати до 20 баллов – высокий уровень мотивации;

более 20 баллов – слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач.

Приложение 6

Тест «Смыслоразножизненные ориентации»

(Д.Н. Леонтьев)

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача - выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3... в зависимости от того насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).

1. Обычно мне очень скучно

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Обычно я полон энергии

2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной

3. В жизни я не имею определенных целей и намерений

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

В жизни я имею очень ясные цели и намерения

4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной

5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.

6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами

7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал

8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни

9. Моя жизнь пуста и неинтересна

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Моя жизнь наполнена интересными делами

10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла

11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас

12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности

13. Я человек очень обязательный

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Я человек совсем не обязательный

14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств

15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Я не могу назвать себя целеустремленным человеком

16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

В жизни я нашел свое призвание и цели

17. Мои жизненные взгляды еще не определились

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Мои жизненные взгляды вполне определились

18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни

19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями

20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания

Для подсчета баллов пункты переводятся

В восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 : 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

В нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 : 2, 5, 6, 7, 10, 13, 15, 18, 19, 20.

После этого баллы суммируются.

Общий показатель ОЖ – все 20 пунктов теста;

Субшкала 1 (Цели) – 3,4,10,16,17,18

Процесс – 1,2,4,5,7, 9.

Результат – 8,9, 10,12,20.

Локус контроля-Я – 1,15,16,19.

Локус контроля – жизнь – 7,10,11,14,18,19.

Опросник содержит пять диагностических шкал измерения смысловых ориентаций:

1. *Цели в жизни.* Придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале при общем высоком ОЖ будут присущи человеку, живущему сегодняшним и вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

2. *Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни.* Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем;

при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее.

3. *Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.* Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна ее прожитая часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. *Локус контроля – Я (Я-хозяин жизни).* Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. *Локус контроля – жизнь или управляемость жизни.* При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Приложение 7

Опросник «Самооценка эмоциональных состояний»
(Г. Айзенк)

Инструкция: предлагаем Вам описание различных состояний. Если Вам это состояние **присуще часто**, поставьте в бланке ответов **2 балла**, если это состояние **бывает, но изредка** – **1 балл**, если **совсем не свойственно** – **0 баллов**.

1. Не чувствую в себе уверенности.
2. Часто из-за пустяков краснею.
3. Мой сон беспокоен.
4. Легко впадаю в уныние.
5. Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
6. Меня пугают трудности.
7. Люблю копаться в своих недостатках.
8. Меня легко убедить.
9. Я мнительный.
10. Я с трудом переношу время ожидания.
11. Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.
12. Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
13. При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.
14. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
15. Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
16. Я нередко чувствую себя беззащитным.
17. Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
18. Я чувствую растерянность перед трудностями.

19. В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы пожалели.

20. Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

21. Оставляю за собой последнее слово.

22. Нередко в разговоре перебиваю собеседника.

23. Меня легко рассердить.

24. Люблю делать замечания другим.

25. Хочу быть авторитетом для других.

26. Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.

27. Когда разгневаюсь, плохо себя чувствую.

28. Предпочитаю руководить, чем подчиняться.

29. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.

30. Я мстителен.

31. Мне трудно менять привычки.

32. Мне нелегко переключать внимание.

33. Очень настороженно отношусь ко всему новому.

34. Меня трудно переубедить.

35. Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.

36. Нелегко сближаюсь с людьми.

37. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.

38. Нередко я проявляю упрямство.

39. Неохотно иду на риск.

40. Резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.

Подсчитывается сумма баллов по каждой из четырех групп вопросов.

1 – 10 – тревожность: 0 – 7 – низкий уровень, 8 – 14 – средний, 15 – 20 – высокий

11 – 20 – фрустрация: 0 – 7 – высокая самооценка, устойчивость к неудачам, 8 – 14 – средняя, 15 – 20 – низкая, избегание трудностей, фрустрированность

21 – 30 – агрессивность: 0 – 7 – низкий уровень, спокойствие, выдержанность, 8 – 14 – средний, 15 – 20 – агрессивность, невыдержанность, трудности в общении с людьми

31 – 40 – ригидность: 0 – 7 – ригидность отсутствует, легкая переключаемость, 8 – 14 – средний уровень, 15 – 20 – сильно выраженная ригидность

Опросник «Эмпатия» (А. Меграбяна)

Инструкция. Предлагаем Вам оценить несколько утверждений. Прочитав утверждение, в соответствии с его номером отметьте в бланке ответов Ваше мнение: «да, согласен», которое обозначается знаком «+», или «нет, не согласен», которое обозначается знаком «-». Ваши ответы не будут расцениваться как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверные ответы те, которые Вам первыми пришли в голову.

Опросник

1. Мне становится грустно, неудобно, когда я вижу, что человек, впервые попавший в компанию, находится в одиночестве.
2. Когда знакомлюсь с новым человеком, то стараюсь ему сразу понравиться.
3. Меня раздражают люди, демонстрирующие свои чувства.
4. Когда мне плохо, всегда стараюсь быть на людях.
5. Свои обещания я всегда выполняю.
6. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я тоже начинаю нервничать.
7. Думаю, что из затруднительных, конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.
8. Меня раздражает, когда люди начинают сами себя жалеть.
9. Иметь много друзей для меня очень важно.
10. Не все люди, которых я знаю, мне нравятся.
11. Иногда меня глубоко трогают слова какой-нибудь песни о любви.
12. Если мне придется выбирать одно из двух, то я скорее предпочту, чтобы меня считали умным, чем общительным.

13. Чувства других людей могут не влиять на решения, которые я принимаю.
14. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
15. Иногда я говорю вслух не то, что думаю.
16. Теряю самообладание, когда приходится сообщать людям плохие новости.
17. В туристическую поездку предпочел бы отправиться один.
18. Могу оставаться спокойным, даже если вокруг все взволнованы.
19. После неприятного разговора с человеком я рисую в своем воображении более приятную встречу с ним.
20. Всегда радуюсь успехам других людей.
21. Вид плачущих людей выводит меня из душевного равновесия.
22. Считаю, что репутация дороже дружбы.
23. Одинокие люди, наверно, не дружелюбны.
24. При встрече со знакомыми я, как привило, здороваюсь первым.
25. Всегда готов прийти на помощь нуждающемуся в ней.
26. Чувствую себя счастливым, когда слушаю любимые мелодии.
27. Самостоятельная работа мне нравится больше, чем совместная с коллегами.
28. Когда друзья начинают говорить о своих проблемах, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
29. Присоединяюсь к различным кружкам и обществам, потому что это хороший способ завести друзей.
30. Бывает, я сплетничаю.
31. Меня по-настоящему захватывают переживания других людей.
32. Считаю, что по ночам нужно спать, а не обсуждать дневные заботы.
33. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.

34. Я предпочел бы устроиться на работу по рекомендации близких людей, чем получить официальное назначение.

35. Иногда мечтаю о таких вещах, о которых лучше никому не рассказывать.

36. Меня охватывает гнев, когда я вижу, что с кем-то жестоко обращаются.

37. Какой-нибудь досуг в одиночестве (чтение книг, разгадывание ребусов и т.п.) я предпочел бы скорее, чем карточную игру в компании.

38. Иногда в кино меня удивляют, даже забавляют плач и вздохи зрителей.

39. Когда нахожусь среди незнакомых людей, меня волнует, нравлюсь я им или нет.

40. Все мои привычки хороши и желательны.

41. Мне всегда хочется понять, почему мои коллеги иногда грустны и задумчивы.

42. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

43. Чужие слезы часто вызывают у меня раздражение.

44. Когда путешествую, то встречи с новыми людьми привлекают меня больше, чем прогулки и знакомство с достопримечательностями.

45. Если человек мне неприятен, я всегда стараюсь найти в нем хорошее.

46. Независимость я ценю больше, чем привязанность и дружеские чувства.

47. Переживать всерьез из-за героев книги или кинофильма глупо.

48. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

49. Считаю, что с друзьями можно открыто проявлять свои чувства.

50. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

Численное выражение результатов методики получают с помощью ключа. Оценка результатов производится по трем шкалам (начисляется один балл за каждое совпадение с ключом по отдельной шкале).

Ключ

Сопережи вание	+	1	6	11	16	21	26	31	36	41	45	49
	—	3	8	13	18	23	28	33	38	43	47	

Действен ная эмпатия	+	4	9	14	19	24	29	34	39	44	48	50
	—	2	7	12	17	22	27	32	37	42	46	

Шкала достоверн ости	+	5	20	25	40	45
	—	10	15	30	35	

Уровни выраженности

Сопереживание и действенная эмпатия:

до 8 баллов – низкий уровень;

от 9 до 15 баллов – средний уровень;

от 16 баллов и более – высокий уровень.

Норма по шкале достоверности составляет от 0 до 5 баллов.

*Опросник «Социально-коммуникативная
компетентность»*

Инструкция. Вашему вниманию предлагаются следующие утверждения. Вы можете согласиться с утверждением, не согласиться, не в полной мере согласиться или не в полной мере не согласиться. Варианты Ваших ответов должны быть представлены в следующем виде:

Полностью согласен, да	"!"
Скорее согласен, чем нет	"+"
Не знаю, сомневаюсь	"?"
Скорее не согласен	"-"
Полностью не согласен, нет	"_" "—" "

Опросник

1. Если в разговоре возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Я придаю большое значение тому, что другие думают обо мне.
3. Человек с неясным и гнусавым произношением раздражает меня.
4. Часто пасую перед трудностями прежде, чем возьмусь за дело.
5. Легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают с обвинениями.
6. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
7. Прежде чем занять позицию в каком-то вопросе, стараюсь узнать мнения других людей.
8. В трудных ситуациях внутреннее беспокойство заставляет меня принимать преждевременные решения.
9. Я – оптимист.
10. Время от времени я теряю терпение и свирепею.
11. В обществе могу непринужденно беседовать с людьми, с которыми раньше никогда не встречался.

12. Если в моем трудовом коллективе возникают разногласия, я стараюсь держаться в стороне.

13. Избегаю общения с противоречивыми, непредсказуемыми людьми.

14. У меня довольно часто бывает плохое настроение.

15. Мои чувства легко оскорбить.

16. В поездках я почти никогда не беседую со случайными попутчиками.

17. В спорных вопросах я всегда высказываю свое мнение.

18. Не люблю, когда в конце фильма или книги действие остается незавершенным.

19. Если что-то не удастся, думаю: в следующей раз получится лучше.

20. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.

21. Могу втянуть в разговор совершенно незнакомых людей.

22. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до конфликта.

23. Меня угнетает, если я должен откладывать принятые решения.

24. Часто сам себе отказываю в исполнении желания, чтобы избежать разочарования.

25. Бывает, высказываю угрозы, которые сам не принимаю всерьез.

26. Мне легко внести оживление в общество.

27. Избегаю критиковать своего начальника, хотя иногда это необходимо.

28. Я охотно предоставляю что-то случаю.

29. Могу в любой ситуации найти что-то хорошее.

30. Часто чувствую себя, как пороховая бочка перед взрывом.

31. Мне не нравится, когда мой супруг (супруга) приглашает гостей без моего ведома.

32. Легко могу отказаться от своих планов, намерений, если другие о них невысокого мнения.

33. Как правило, придерживаюсь пословицы: семь раз отмерь, один отрежь.

34. Когда мне что-нибудь пообещают, я опасюсь, что не выполнят.

35. Если прихожу в ярость, разряжаюсь, выполняя физическую работу.

36. Я везде быстро завязываю новые знакомства.

37. Когда меня несправедливо обвиняют, скорее промолчу, соглашусь, чем начну защищаться.

38. Чаще всего мне трудно выбрать что-то одно из нескольких вещей или возможностей.

39. Редко бываю в подавленном, плохом настроении.

40. Бывает, что сержусь не других из-за какого-нибудь пустяка.

41. У меня редко бывают гости.

42. Мне легче, когда я могу присоединиться к мнению большинства.

43. Мне нравится, когда мой распорядок дня нарушают непредвиденные события.

44. В делах я придерживаюсь пословицы: смелость – города берет.

45. Когда мне долго противоречат, теряю самообладание.

46. Меня редко приглашают в гости.

47. В детстве я часто признавал правоту других, хотя и не разделял их мнения.

48. Люблю знать заранее, кто будет на званом вечере, на который я приглашен, и как он будет проходить.

49. Я быстро капитулирую, если мне что-то не удастся.

50. Часто не могу совладать со своим раздражением.

51. Со знакомыми людьми, которых долго не видел, я неохотно заговариваю первым.

52. На производственных совещаниях я охотнее присоединяюсь к мнению начальства.

53. Непредвиденные события часто приводят меня в замешательство.

54. Бывает, скучаю или грущу, когда другие веселятся.

55. В целом я спокоен и меня нелегко вывести из себя.

56. Мне неприятно, когда у друзей, к которым я приглашен, встречаю незнакомых людей.

57. Если хорошо подумаю, то скорее склонен что-то критиковать, чем принимать.

58. Я охотно берусь за что-нибудь, хотя с самого начала неизвестно, каким будет исход.

59. Мои будни в целом интересны и занимательны.

60. Часто у меня высказывают замечания, которые лучше было бы проглотить.

1. Напротив каждого ответа проставляется соответствующий ему балл.

Варианты ответов		Баллы	Баллы обратных вопросов
Полностью согласен, да	"!"	5	1
Скорее согласен, чем нет	"+"	4	2
Не знаю, сомневаюсь	"?"	3	3
Скорее не согласен	"_"	2	4
Полностью не согласен, нет	"_" "_"	1	5

2. Определяется сумма баллов по каждой шкале опросника, для этого используется дешифратор шкал.

Соц.-ком. адап тивн ость	Стремлени е к согласию	Толерантно сть	Оптимизм	Фрустрац. толерантно сть
1	2	3	4	5
6	7	8	-9	10
-11	12	13	14	15
16	-17	18	19	20
-21	22	23	24	25
26	27	-28	-29	30
31	32	-33	34	35
-36	37	38	-39	40
41	42	-43	-44	45
46	47	48	49	50
51	52	53	54	-55
56	-57	-58	-59	60

3. Определяется уровень выраженности каждого компонента социально-коммуникативной компетентности.

Уровни выраженности:

- до 20 баллов – низкий;
- 21 – 30 – ниже среднего;
- 31 – 40 – средний;
- 41 – 50 – выше среднего;
- 51 и более – высокий.

В диагностике социально-коммуникативной компетентности выделяется пять составляющих, пять шкал:

1. *Социально-коммуникативная адаптивность.*
Низкие баллы – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам,

делать переоценку событий, активно находить в них свое место. Высокие баллы – стеснительность, замкнутость, скромность, неуверенность в себе как в собеседнике, неумение поддержать разговор, чувство «лишнего», скованность в общении.

2. *Стремление к согласию.* Низкие баллы – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, принципиальность, несговорчивость. Высокие баллы – стремление все проблемы решить «мирным путем», уступить, договориться. Эта особенность может быть обусловлена доброжелательностью, стремлением избегать конфликты; слабостью воли, нерешительностью; ориентацией на других; нежеланием брать ответственность на себя, безразличием, индифферентностью.

3. *Толерантность.* Низкие баллы – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым. Высокие баллы – нетерпимость к неопределенности, проявляющаяся в стремлении следовать четким, устоявшимся взглядам на вещи, дела, поступки; отсутствие сомнений; однозначность восприятия, без полутонов; боязнь неопределенности, неожиданностей; неумение ждать, которое приводит к необдуманным и преждевременным действиям.

4. *Оптимизм.* Низкие баллы – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность. Данные черты характеризуют творческих, достигающих личностей, но при этом может отсутствовать чувство самосохранения, превышать разумный уровень риска. Высокие баллы – пессимизм, недоверчивость, боязнь трудностей, отсутствие самостоятельности,

скептицизм, разочарованность, мрачность, стремление во всем и во всех видеть, прежде всего, негативное.

5. *Фрустрационная толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации.

Фрустрационная толерантность для педагога – это способность противостоять разного рода педагогическим трудностям, сохраняя психологическую адаптацию. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидения выхода из ситуации – с другой. В исследованиях по педагогической психологии отмечается, что фрустрация у учителя оказывает преимущественно деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса. И наоборот, фрустрационная толерантность как необходимое личностное качество учителя определяет его способность противостоять разного рода трудностям и конфликтам.

Низкие баллы – эмоциональная устойчивость и стабильность, высокий уровень самообладания и саморегуляции эмоциональных состояний, умение владеть собой в эмоциогенных ситуациях, способность к отказу от первоначальных целей и выдвижению новых, более приемлемых.

Средние баллы – средний уровень раздражения, неудовольствие при появлении преграды, блокировании того, что хочется сделать или получить, умение снимать эмоциональное возбуждение физическими нагрузками, переоценкой ценностей, средние навыки самоконтроля.

Высокие баллы – низкое самообладание, несдержанность, возбудимость, нежелание держать себя в руках, речевая несдержанность.

*Анкета «Самоанализ профессиональной
деятельности педагога»*

1. В чем основное предназначение профессиональной деятельности педагога?

- В обучении своему предмету
- В развитии личности учащегося
- В создании благоприятной атмосферы в образовательном процессе

2. По каким основным параметрам оценивается профессиональная деятельность педагога?

- Теоретические знания
- Практические умения
- Коммуникабельность
- Творческий подход
- Грамотное оформление документации
- Востребованность

3. При овладении профессиональной деятельностью труднее всего для вас:

- Применять полученные знания на практике
- Вырабатывать собственную модель деятельности
- Квалифицированно выполнять деятельность в различных направлениях работы
- Умение привести полученные знания в определенную систему
- Установить контакт с учащимися
- Совместная работа с коллегами

4. Что определяет профессиональную компетентность педагога?

- Знания, умения, навыки
- Коммуникабельность, общительность
- Эрудированность
- Умение преодолевать трудности
- Практический опыт

5. Перечислите три, на ваш взгляд, приоритетные сферы профессиональной компетентности педагога, которые он особенно хорошо должен знать для успешной работы:

1. _____
2. _____
3. _____

6. Считаете ли вы себя компетентным специалистом в своей профессиональной деятельности?

- Да
- Нет
- Не совсем

7. Вы участвовали в конкурсах профессионального мастерства? Если да, то укажите название конкурса и год участия

8. Как вы считаете, конкурсы профессионального мастерства (например, «Учитель года», «Самый классный классный» и т.д.) оказывают влияние на повышение профессиональной компетентности учителя:

- Да
- Нет

Пожалуйста, укажите следующие сведения о себе:

Возраст _____ Пол _____ Образование _____

Стаж работы ____ Преподаваемый предмет _____

Дата заполнения _____

Благодарим за участие!

Корреляционный анализ переменных в группе педагогов, работающих в инновационных школах

переменные	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	1	.351(**)	-.171	.154	0,022	.0,60	.268(**)	-.258(**)	.041	-.170	.167	.249(**)	-.176	-.222(**)	.086	-.006	.041	-.218(**)	.122	-.087	-.042	.100	.136	-.040	.178	.012	0,48	-.121
2	.351(**)	1	.056	.046	-.094	.026	.545(**)	.043	.460(**)	-.260(**)	-.337(**)	.270(**)	-.271(**)	.054	.166	.156	.040	-.046	.210(**)	.068	.156	.002	.045	-.268(**)	-.079	-.141	-.136	-.146
3	-.171	.056	1	.049	.071	.043	.071	-.038	.154	.178	.054	.216(**)	.187	.130	.062	.105	.051	.104	.055	.077	.089	-.044	.039	-.092	-.069	-.040	-.025	.075
4	.154	.046	.049	1	.342(**)	.141	-.066	.376(**)	-.078	.121	.088	.115	.041	.003	-.170	.033	-.006	-.053	-.022	-.009	-.017	-.026	.061	.016	.102	-.030	.007	.102
5	-.022	-.094	.071	.342(**)	1	-.023	-.171	.309(**)	-.017	.279(**)	.187	.093	.250(**)	.047	-.076	-.080	-.003	-.003	.040	.021	-.029	.061	-.070	-.041	.095	.043	-.019	-.013
6	.060	.028	.043	.141	-.023	1	.193	.068	-.113	.201(**)	.012	.081	.140	.032	.137	.075	.084	.005	.221(**)	.189	.125	-.120	-.076	.119	.087	.046	.012	.171
7	.268(**)	.545(**)	.071	-.066	-.171	.193	1	-.008	.277(**)	-.114	-.329(**)	.133	-.308(**)	-.031	.291(**)	.305(**)	.261(**)	.093	.319(**)	.319(**)	.355(**)	-.084	-.067	-.164	.023	-.024	-.036	.05
8	.258(**)	.043	-.038	.376(**)	.309(**)	.068	-.008	1	-.007	-.064	-.056	.184	-.022	-.244(**)	-.105	.106	.073	-.053	.113	-.015	.041	.092	.106	-.019	.008	-.153	-.060	-.027
9	.041	.460(**)	.154	-.078	-.017	-.113	.277(**)	-.077	1	-.075	-.146	.306(**)	-.155	-.009	.215(**)	.099	.071	-.011	.167	-.026	.136	.304(**)	.324(**)	-.289(**)	-.258(**)	-.233(**)	-.219(**)	-.236(**)
10	-.170	-.260(**)	.178	.121	.279(**)	.201(**)	-.114	-.064	-.075	1	.712(**)	.267(**)	.493(**)	.277(**)	-.009	-.141	-.151	-.194	-.227(**)	.129	-.264(**)	.038	.043	.161	.189	.194	.106	.168
11	-.167	-.377(**)	.054	.086	.167	.012	-.329(**)	-.066	-.146	.712(**)	1	.186	.494(**)	.142	-.160	-.271(**)	-.262(**)	-.170	-.330(**)	-.204(**)	-.365(**)	.057	.156	.208(**)	.228(**)	.171	.100	.102
12	.249(**)	.270(**)	.216(**)	.115	.090	.081	.133	.184	.306(**)	.267(**)	.186	1	.164	-.168	.142	-.114	-.041	-.122	.077	-.173	-.120	.070	.223(**)	.038	.033	.003	.040	.034
13	-.176	-.271(**)	.167	.041	.292(**)	.140	-.308(**)	-.022	-.155	.493(**)	.494(**)	.164	1	.310(**)	-.032	-.134	-.208(**)	-.087	-.208(**)	-.085	-.243(**)	-.084	-.064	-.017	-.004	.012	.072	.096
14	-.222(**)	.054	.130	.003	.047	.032	-.031	-.244(**)	-.009	.277(**)	.142	-.168	.310(**)	1	-.004	.027	-.068	-.034	-.094	.070	.014	-.066	-.107	-.219(**)	-.190	-.188	-.210(**)	-.116
15	.085	.166	.062	-.170	-.076	.137	.291(**)	-.105	.215(**)	-.009	-.160	.142	-.032	-.004	1	.329(**)	.342(**)	.236(**)	.388(**)	.256(**)	.367(**)	.161	.094	-.171	-.051	-.083	-.058	-.050
16	-.006	.155	.105	.033	-.080	.075	.305(**)	.106	.099	-.141	-.271(**)	-.114	-.134	.027	.329(**)	1	.588(**)	.379(**)	.513(**)	.568(**)	.695(**)	.139	.097	-.395(**)	-.264(**)	-.317(**)	-.354(**)	.191
17	.041	.040	.051	-.006	-.003	.084	.216(**)	.073	.071	-.151	-.282(**)	-.041	-.208(**)	-.068	.342(**)	.588(**)	1	.465(**)	.696(**)	.538(**)	.752(**)	.076	.049	-.034	-.016	.057	-.016	.076
18	-.218(**)	-.046	.104	-.053	-.003	.005	.093	-.063	-.011	-.194	-.170	-.122	-.087	-.034	.236(**)	.379(**)	.465	1	.414(**)	.533(**)	.534(**)	.130	.129	.030	-.076	.005	.005	.114
19	.122	.210(**)	.056	-.022	.040	.221(**)	.319(**)	.113	.167	-.227(**)	-.330(**)	.077	-.208(**)	-.094	.368(**)	.513(**)	.696(**)	.414(**)	1	.574(**)	.696(**)	.095	-.056	.015	.023	.036	.009	.045
20	-.087	.088	.077	-.009	.021	.189	.319(**)	-.015	-.026	-.129	-.204(**)	-.173	-.085	.070	.256(**)	.588(**)	.538(**)	.533(**)	.547(**)	1	.729(**)	-.044	-.095	-.062	.020	-.003	.005	.124
21	-.042	.156	.089	-.017	-.029	.125	.355(**)	.041	.136	-.264(**)	-.355(**)	-.120	-.243(**)	.014	.367(**)	.696(**)	.752(**)	.534(**)	.696(**)	.728(**)	1	.127	-.022	-.221(**)	-.169	-.195(**)	-.226(**)	-.047
22	.100	.002	-.044	-.026	.061	-.120	-.084	.092	.304(**)	.038	.057	.070	-.084	-.066	.161	.139	.076	.130	.085	.044	.127	1	.692(**)	-.200(**)	-.223(**)	-.122	-.154	-.361(**)
23	.136	.045	.039	.061	-.070	.076	-.067	.105	.324(**)	.043	.155	.223(**)	-.064	-.107	.094	.097	.049	.129	-.056	-.095	-.022	.692(**)	1	-.127	-.140	-.103	.161	-.307(**)
24	-.040	-.258(**)	-.092	.018	-.041	.119	-.164	-.019	-.269(**)	.161	.209(**)	.036	-.017	-.219(**)	-.171	-.395(**)	-.034	.030	.015	-.062	-.221(**)	-.200(**)	-.127	1	.636(**)	.680(**)	.705(**)	.486(**)
25	.178	-.079	-.069	.102	.095	.087	.023	.008	-.268(**)	.189	.225(**)	.033	-.004	-.190	-.051	-.264(**)	-.016	-.070	.023	.020	-.169	-.223(**)	-.140	.636(**)	.693(**)	.514(**)	1	1
26	.012	-.141	-.040	-.030	.043	.046	-.024	-.153	-.223(**)	.194	.171	.003	.012	-.168	-.083	-.317(**)	.057	.005	.035	-.003	-.195(**)	-.122	-.103	.680(**)	.606(**)	1	.740(**)	.407(**)
27	.048	-.136	-.025	.007	-.019	.012	-.036	-.060	-.219(**)	.108	.100	.040	.072	-.210(**)	-.058	-.364(**)	-.016	.005	.009	-.005	-.226(**)	-.184	-.161	.705(**)	.693(**)	.740(**)	1	.496(**)
28	-.121	-.146	.075	.102	-.013	.172	.058	-.027	-.236(**)	.168	.102	.034	.096	-.116	-.050	-.191	.076	.114	.045	.124	-.047	-.361(**)	-.307(**)	.485(**)	.514(**)	.407(**)	.496(**)	1

** статистически значимые коэффициенты на уровне 0,01

* статистически значимые коэффициенты на уровне 0,05.

Приложение 12

Корреляционный анализ переменных в группе педагогов, работающих в традиционных школах

переменная	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	1	.472**	-.171	.154	0.022	.0.60	.488**	-.441**	.041	-.170	.167	.349**	-.176	-.362**	.085	-.006	.041	-.218**	.122	-.087	-.042	.100	.136	-.040	.178	.012	0.46	-.121
2	.472**	1	.055	.046	-.094	.028	.445**	.043	.460**	-.451**	-.477**	.470**	-.442**	.054	.168	.155	.040	-.046	.342**	.088	.156	.022	.045	-.468**	-.079	-.141	-.136	-.146
3	-.171	.055	1	.049	.071	.043	.071	-.038	.154	.178	.054	.348**	.187	.130	.062	.105	.051	.104	.055	.077	.089	-.044	.039	-.092	-.069	-.040	-.025	.075
4	.154	.046	.049	1	.442**	-.141	-.066	.478**	-.078	.121	.088	.115	.041	.003	-.170	.033	-.006	-.053	-.022	-.009	-.017	-.026	.061	.018	.102	-.030	.007	.102
5	-.022	-.094	.071	.442**	1	-.023	-.171	.509**	-.017	.479**	.187	.093	.350**	.047	-.076	-.080	-.003	-.003	.040	.021	-.029	.061	-.070	-.041	.095	.043	-.019	-.013
6	.060	.028	.043	.141	-.023	1	.193	.068	-.113	.341**	.012	.081	.140	.032	.137	.075	.084	.006	.351**	.189	.125	-.120	-.076	.119	.087	.046	.012	.171
7	.488**	.445**	.071	-.066	-.171	.193	1	-.008	.477**	-.114	-.439**	.133	-.478**	-.031	.491**	.466**	.341**	.096	.479**	.478**	.455**	-.084	-.067	-.164	.023	-.024	-.036	.05
8	.441**	.043	-.038	.478**	.509**	.068	-.008	1	-.007	-.064	-.066	.184	-.022	-.344**	-.105	.106	.073	-.053	.113	-.015	.041	.092	.105	-.019	.008	-.153	-.060	-.027
9	.041	.460**	.154	-.078	-.017	-.113	.477**	-.077	1	-.075	-.148	.486**	-.155	-.009	.355**	.099	.071	-.011	.167	-.026	.136	.434**	.454**	-.489**	-.468**	-.443**	-.489**	-.456**
10	-.170	-.451**	.178	.121	.479**	.341**	-.114	-.064	-.075	1	.512**	.467**	.493**	.477**	-.009	-.141	-.151	-.194	-.397**	-.129	-.464**	.038	.043	.161	.189	.194	.108	.166
11	-.167	-.477**	.054	.088	.167	.012	-.439**	-.086	-.148	.512**	1	.186	.494**	.142	-.180	-.471**	-.482**	-.170	-.440**	-.384**	-.459**	.057	.155	.359**	.495**	.171	.100	.102
12	.349**	.470**	.216**	.115	.093	.081	.133	.184	.496**	.467**	.188	1	.164	-.168	.142	-.114	-.041	-.122	.077	-.173	-.120	.070	.373**	.038	.033	.030	.040	.034
13	-.176	-.442**	.167	.041	.359**	.140	-.478**	-.022	-.155	.493**	.494**	.164	1	.459**	-.032	-.134	-.349**	-.087	-.398**	-.085	-.418**	-.084	-.064	-.017	-.004	.012	.072	.096
14	-.362**	.054	.130	.003	.047	.032	-.031	-.344**	-.009	.477**	.142	-.168	.450**	1	-.004	.027	-.088	-.034	-.094	.070	.014	-.066	-.107	-.349**	-.190	-.168	-.370**	-.116
15	.085	.168	.062	-.170	-.076	.137	.491**	-.105	.355**	-.009	-.160	.142	-.032	-.004	1	.519**	.442**	.368**	.466**	.456**	.467**	.161	.094	-.171	-.051	-.063	-.056	-.053
16	-.006	.155	.105	.033	-.080	.075	.465**	.106	.099	-.141	-.471**	-.114	-.134	.027	.519**	1	.528**	.479**	.513**	.468**	.515**	.139	.097	-.495**	-.454**	-.471**	-.454**	.191
17	.041	.040	.051	-.006	-.003	.084	.346**	.073	.071	-.151	-.482**	-.041	-.349**	-.068	.442**	.528**	1	.465**	.516**	.516**	.452**	.078	.049	-.034	-.016	.057	-.016	.078
18	-.378**	-.046	.104	-.063	-.003	.006	.093	-.063	-.011	-.194	-.170	-.122	-.087	-.004	.366**	.479**	.468**	1	.484**	.513**	.524**	.130	.129	.030	-.076	.006	.006	.114
19	-.122	.342**	.055	-.022	.040	.351**	.379**	.113	.167	-.397**	-.440**	.077	-.398**	-.094	.466**	.513**	.516**	.484**	1	.507**	.496**	.065	-.066	.016	.023	.035	.009	.046
20	-.087	.088	.077	-.009	.021	.189	.379**	-.015	-.026	-.129	-.384**	.173	-.085	.070	.456**	.468**	.513**	.507**	1	.529**	.513**	-.044	-.096	-.082	.020	-.003	-.005	.124
21	-.042	.156	.089	-.017	-.029	.128	.456**	.041	.136	-.464**	-.455**	-.120	-.418**	.014	.467**	.515**	.452**	.524**	.496**	1	.528**	.528**	.127	-.022	-.391**	-.169	-.386**	-.428**
22	.100	.002	-.044	-.026	.081	-.120	-.084	.092	.434**	.038	.087	.070	-.084	-.066	.161	.139	.076	.130	.086	-.044	.127	1	.490**	-.380**	-.423**	-.122	-.184	-.461**
23	.136	.045	.039	.061	-.070	0.076	-.067	.106	.454**	.043	.156	.479**	-.064	-.107	.094	.097	.049	.129	-.056	-.095	-.022	.492**	1	-.127	-.140	-.103	-.161	-.507**
24	-.040	-.468**	-.092	.018	-.041	.119	-.164	-.019	-.469**	.161	.499**	.036	-.017	-.349**	-.171	-.495**	-.024	.030	.015	-.062	-.391**	-.360**	-.127	1	.515**	.480**	.505**	.465**
25	.178	-.079	-.069	.102	.096	.087	.023	.008	-.468**	.189	.495**	.033	-.004	-.190	-.051	-.454**	-.016	-.070	.023	.020	-.169	-.223**	-.140	.515**	1	.506**	.490**	.514**
26	.012	-.141	-.040	-.030	.043	.046	-.024	-.163	-.443**	.194	.171	.003	.012	-.168	-.088	-.417**	.057	.006	.035	-.003	-.399**	-.122	-.103	.480**	.508**	1	.440**	.507**
27	.046	-.136	-.025	.007	-.019	.012	-.036	-.060	-.469**	.108	.100	.040	.072	-.370**	-.068	-.464**	-.016	.006	.009	-.006	-.426**	-.164	-.161	.505**	.490**	.440**	1	.490**
28	-.121	-.146	.075	.102	-.013	.172	.058	-.027	-.436**	.168	.102	.034	.096	-.116	-.050	-.191	.076	.114	.045	.124	-.047	-.461**	-.507**	.465**	.514**	.507**	.498**	1

** статистически значимые коэффициенты на уровне 0,01

* статистически значимые коэффициенты на уровне 0,05.

Научное издание

*Печеркина Анна Александровна
Сыманюк Эльвира Эвальдовна
Умникова Евгения Леонидовна*

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

монография

Подписано в печать 29.11.11. Формат 60х84 ¹/₁₆.
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 14,6. Тираж 500 экз. Заказ _____.
Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@uspu.ru